



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM–Estelí

Visión crítica y análisis de la pertinencia del sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN–Managua

Tesis para optar

al grado de

Doctor en Gestión y Calidad de la Investigación Científica

Autora

Andrea Lucía Córdoba Peralta

Tutor

Dr. Emilio Martín Lanuza Saavedra

Estelí, 26 de octubre de 2023





UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

“2023: SEGUIMOS AVANZANDO EN VICTORIAS EDUCATIVAS”

Estelí, 24 de octubre de 2023

Aval del Tutor

Doctores/as

Comité Científico

Programa de Doctorado en

Gestión y Calidad de la Investigación Científica

II cohorte 2020-2023

Estimados doctores/as:

Por este medio, en mi calidad de tutor, avalo la presentación del informe final de investigación de tesis doctoral “*Visión crítica y análisis de la pertinencia del sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua*”, de la doctoranda Andrea Lucía Córdoba Peralta, considero que contiene el suficiente sustento científico-metodológico para ser presentado al comité evaluador que emitirá su valoración al presente trabajo de investigación, en el marco del programa de Doctorado en Gestión y Calidad de la Investigación Científica, II cohorte 2020-2023.

Cabe señalar que la doctoranda, ha realizado un proceso metodológico de análisis de los datos recopilados, tanto de forma cualitativa como cuantitativa aplicando las técnicas de procesamiento de datos requeridas, que permitieron realizar juicios de valor, para la elaboración de una propuesta metodológica que contribuya a la mejora del sistema de evaluación del currículo por competencias de la UNAN-Managua.

Atentamente,


Dr. Emilio Martín Lanuza Saavedra

Dedicatoria

A Dios que ha sido mi maestro por excelencia.

A mi familia por su acompañamiento y apoyo brindado en este proceso de formación académica.

Agradecimientos

A Dios, por guiarme en cada paso que doy, a superar obstáculos y alcanzar mis metas.

A mi tutor Dr. Emilio Martín Lanuza Saavedra por acompañarme en todo el proceso de mi investigación.

A los docentes que colaboraron en la validación de los instrumentos de recolección de datos y los que participaron en el llenado de estos: Dr. Herman Van de Velde, Dra. Graciela Alejandra Farrach Úbeda, Dra. Ana Teodora Téllez Flores, Dra. Damaris Rodríguez Peralta, Dr. Israel Ramón Zelaya, Dr. Álvaro Segovia Aguirre, MSc. Alejandrina de Jesús Herrera Herrera, MSc. Karen Elizabeth Velásquez Meza, MSc. Edgardo Javier Palacios Ruiz, MSc. Daniel Ruiz Ortez, MSc. José Luis Almendárez Castillo, MSc. Esteban Alberto Ruiz Acevedo, Dr. Clifford Jerry Herrera Castrillo, MSc. Arlen Meryfel Picado Juárez, MSc. Reynaldo José Gómez García, Dra. Mariela Gutiérrez Hernández, MSc. Wilfredo José Van De Velde Blandón, Dr. Juan Alberto Betanco Maradiaga, MSc. Silvia Elena Arróliga Galeano, MSc. Feliciano del Socorro Dávila Matute, MSc. Irene Georgina Baca Téllez, MSc. Juana de Jesús Benavides Laguna, MSc. Gregoria Casco Casco, MSc. Luis Enrique Saavedra Torres, MSc. Pablo José Escalante Turcios, MSc. Óscar Rafael Lanuza Lanuza y al MSc. Eduardo López Herrera (q.e.p.d).

A mi familia por su comprensión, afecto y motivación para concluir con mis estudios.

Índice de contenido

Resumen	VIII
Palabras clave	VIII
Abstract	IX
Key words.....	IX
Introducción.....	X
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN .	1
1.1. Antecedentes de la investigación	1
1.2. Planteamiento del problema.....	7
1.3. Justificación	10
CAPÍTULO II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
2.1. Objetivo general	14
2.2. Objetivos específicos.....	14
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	15
3.1. Marco institucional.....	15
3.2. Fundamentación epistemológica	20
3.3. Referentes teóricos	24
3.3.1. Competencias	24
3.3.2. Evaluación	29
3.3.3. Evaluación de competencias	52
3.3.4. Calidad educativa	56
CAPÍTULO IV. HIPÓTESIS U OBSERVABLES.....	68
4.1. Hipótesis	68
4.2. Matriz de Operacionalización de Variables (MOVI).....	68
CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO	75
5.1. Tipo de investigación.....	75
5.2. Área de estudio	78
5.3. Población y muestra	78
5.4. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	84
5.4.1. Fuentes primarias	88
5.4.2. Fuentes secundarias.....	89
5.4.3. Fases (o etapas) procedimentales de la investigación	89
5.4.4. Plan de tabulación y análisis estadístico	92
CAPÍTULO VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	93
6.1. Elementos contenidos en las normativas establecidas para el sistema de evaluación dentro del currículo por competencia que ponen en práctica universidades latinoamericanas.....	95
6.1.1. Definición de competencias	96
6.1.2. Características de las competencias	97
6.1.3. Tipos de competencias	98
6.1.4. Aspectos de la evaluación de competencias	99

6.2. Sistema de evaluación de los componentes curriculares de las carreras de la UNAN-Managua en el marco del currículo por competencia	110
6.2.1. Sistema de evaluación de los aprendizajes del CNU	110
6.2.2. Eje Integrador, una forma de evaluación en el currículo por competencia en la UNAN-Managua	113
6.2.3. Evaluación implementada en los componentes académicos.....	116
6.3. Indicadores del sistema de evaluación en el currículo por competencia que apuntan a la calidad educativa	144
6.3.1. Universidades latinoamericanas	144
6.3.2. UNAN-Managua	148
6.4. Mejoras al sistema de evaluación del currículo por competencia implementado en la UNAN-Managua, a partir del proceso de transformación curricular.....	153
6.5. Metodología para la implementación del sistema de evaluación en el currículo por competencia: UNAN-Managua.....	157
6.6. Limitantes del estudio	204
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.....	205
CAPÍTULO VIII. RECOMENDACIONES	211
Bibliografía	213
Anexos	223
Anexo N° 1: Cuestionario para encuesta a estudiantes de I año FAREM-Estelí	223
Anexo N° 2: Guía de entrevista a directivos (Ejecutivo de docencia y directores de departamentos académicos) del currículo por competencias UNAN-Managua	227
Anexo N° 3: Guía para el análisis documental (currículo por competencias universidades latinoamericanas)	230
Anexo N° 4: Guía para el análisis documental (rendimiento académico de la Facultad).....	232
Anexo N° 5: Diseño metodológico para el desarrollo de grupo focal a docentes de FAREM-Estelí.....	234
Anexo N° 6: Constancias de juicio de los expertos que validaron la guía de análisis documental...237	237
Anexo N° 7: Matriz para el análisis documental aplicado a la evaluación del currículo por competencia que ponen en práctica algunas universidades latinoamericanas	247
Anexo N° 8: Matriz entrevista a docentes que facilitan el componente integrador en FAREM-Estelí, segundo semestre, año lectivo 2022	274
Anexo N° 9: Matriz entrevista a directivos del currículo por competencias UNAN-Managua	283
Anexo N° 10: Matriz de grupo focal aplicado a docentes	308
Anexo N° 11: Matriz análisis documental aplicado al informe de rendimiento académico de la FAREM-Estelí, año lectivo 2021	334
Anexo N° 12: Cuestionario para encuesta a estudiantes al inicio del semestre académico	342
Anexo N° 13: Cuestionario para encuesta a estudiantes sobre la evaluación del docente	344
Anexo N° 14: Guía de entrevista a docentes que facilitan el componente integrador.....	347

Índice de tablas

Tabla 1. Modalidades de evaluación	30
Tabla 2. Técnicas para la evaluación.....	33
Tabla 3. Instrumentos para la evaluación	39
Tabla 4. Modelos de evaluación.....	46
Tabla 5. Cantidad de estudiantes de primer año por carrera participantes de la investigación	81
Tabla 6. Valoración de los procesos evaluativos de los aprendizajes en el currículo por competencia ...	141
Tabla 7. Niveles de calificación cualitativo (niveles de desempeño) para los componentes curriculares	197
Tabla 8. Niveles de calificación cuantitativo (niveles de desempeño) para los componentes curriculares	197
Tabla 9. Niveles de evaluación en relación al tipo de saber según la Pirámide de Miller y la Normativa de Evaluación UNAN-Managua para la evaluación del componente integrador.....	198
Tabla 10. Listado de técnicas e instrumentos de recolección de datos, según el tipo de evaluación y los componentes curriculares	199

Índice de figuras

Figura 1. Modelo sistémico.....	50
Figura 2. Elementos que integran una competencia.....	52
Figura 3. Indicadores presentes en la evaluación de competencias según las universidades estudiadas .	103
Figura 4. Frecuencia por indicador presentes en la evaluación de competencias de las universidades ...	104
Figura 5. Indicadores asumidos por cada Universidad en la evaluación de competencias.	105
Figura 6. Indicadores presentes en la evaluación de los aprendizajes, según las universidades estudiadas.	105
Figura 7. Frecuencia por indicador presentes en la evaluación de los aprendizajes de las universidades.	106
Figura 8. Indicadores asumidos por cada Universidad en la evaluación de los aprendizajes.	107
Figura 9. Indicadores presentes en los resultados de aprendizaje, según las universidades estudiadas...	107
Figura 10. Frecuencia por indicador presentes en los resultados de aprendizaje de las universidades	108
Figura 11. Indicadores asumidos por cada Universidad en los resultados de aprendizaje.	108
Figura 12. Modalidad en que se sirven las carreras.	117
Figura 13. Rango de edad de los estudiantes encuestados.	118
Figura 14. Conoce el modelo curricular por competencias que se está utilizando en la universidad para la evaluación de los aprendizajes.	118
Figura 15. Tipos de evaluación de los aprendizajes que implementa el docente.	119
Figura 16. Forma(s) de evaluación que implementa el docente.....	120
Figura 17. El docente le da a conocer los momentos de la evaluación de los componentes curriculares.	121

Figura 18. La retroalimentación que recibe del docente sobre los resultados de las evaluaciones de sus aprendizajes.	122
Figura 19. En la evaluación de los aprendizajes se toman en cuenta aspectos.....	123
Figura 20. En las evaluaciones de sus aprendizajes realizadas por el docente hay relación de la teoría con la práctica.	125
Figura 21. Factores psicosociales que inciden en su rendimiento académico, según la valoración de los estudiantes.	126
Figura 22. Factores académicos que inciden en su rendimiento académico, según la valoración de los estudiantes.	127
Figura 23. Otros factores que inciden en su rendimiento académico, según la valoración de los estudiantes.	127
Figura 24. Valoración de los resultados de las evaluaciones con los estudiantes - G1.	128
Figura 25. Valoración de los resultados de las evaluaciones con los estudiantes - G2.	129
Figura 26. Valoración de los resultados de las evaluaciones con los estudiantes - G1 y G2.	129
Figura 27. Lo que implica la transición de un currículo por objetivo a competencia.	134
Figura 28. Momentos y tipos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	140
Figura 29. ¿Cómo se plasman los resultados de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el informe de rendimiento académico?	148
Figura 30. La incidencia que tienen los resultados de la evaluación en la retención, aprobación y deserción.	149
Figura 31. Los docentes están capacitados para implementar el currículo por competencias.	150
Figura 32. Los medios tecnológicos (infraestructura) que dispone la UNAN-Managua para el ejercicio académico de los docentes.	150
Figura 33. Las condiciones adecuadas para la planificación y ejecución del currículo por competencia.	151
Figura 34. Indicadores del sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo competencia.	152
Figura 35. Ciclo del sistema de evaluación en el currículo por competencia.	160
Figura 36. Pasos para realizar la evaluación diagnóstica.	167
Figura 37. Pasos para realizar la evaluación formativa.	170
Figura 38. Pasos para realizar la evaluación sumativa.	174
Figura 39. Pirámide de Miller para la evaluación profesional.	179
Figura 40. Pirámide de Miller y las técnicas de evaluación adaptadas al modelo del currículo por competencia de la UNAN-Managua.	181
Figura 41. Las cuatro fases de Miller.	182

Resumen

La presente investigación denominada *Visión crítica y análisis de la pertinencia del sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua*. Se realizó en el período de 2021 al 2023. El propósito del estudio fue elaborar una propuesta metodológica que contribuya a la mejora del sistema de evaluación del currículo por competencia de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), para el fortalecimiento de la calidad educativa. Este se basó en la aplicación del enfoque mixto y el paradigma socio-crítico, utilizando el diseño de investigación no experimental, con un alcance descriptivo y explicativo. También, es un estudio de caso realizado en la Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí (FAREM-Estelí) orientado al sistema de evaluación del currículo por competencia. La información sobre el sistema de evaluación se obtuvo a través del análisis documental, encuestas, entrevistas y grupos focales. Los principales hallazgos muestran que los referentes de la evaluación en la Universidad son las competencias, los indicadores de logros, los criterios y las evidencias de aprendizaje. Las competencias implementadas son las genéricas y específicas, así como los componentes curriculares básicos, profesionalizantes y el integrador. Los participantes del estudio mencionan debilidades en la evaluación, que son necesarias atender para el desarrollo exitoso del modelo. Esto representó el punto de partida en la elaboración de la propuesta con miras a la implementación del sistema de evaluación de los componentes curriculares en la UNAN-Managua, particularmente para la FAREM-Estelí. Ello, como una experiencia piloto desde el punto de vista metodológico tomando en cuenta una serie de referentes conceptuales, metodológicos y prácticos como guía para el ejercicio docente. Al ser un currículo por competencias que está iniciando se requiere monitorear la evaluación, ya que es un aspecto clave del proceso educativo para superar las limitantes que se vayan presentando en el mismo.

Palabras clave: evaluación, competencia, calidad educativa, educación.

Abstract

The present research denominated Critical vision and analysis of the pertinence of the competency-based curriculum evaluation system implemented at UNAN-Managua. It was carried out in the period from 2021 to 2023. The purpose of the study was to elaborate a methodological proposal that contributes to the improvement of the competency-based curriculum evaluation system of the National Autonomous University of Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), for the strengthening of educational quality. This was based on the application of the mixed approach and the socio-critical paradigm, using the non-experimental research design, with a descriptive and explanatory scope. It is also a case study conducted at the Multidisciplinary Regional Faculty, Estelí (FAREM-Estelí) oriented to the competency-based curriculum evaluation system. Information on the evaluation system was obtained through documentary analysis, surveys, interviews and focus groups. The main findings show that the referents of evaluation at the University are competencies, achievement indicators, criteria and evidence of learning. The competencies implemented are generic and specific, as well as the basic, professionalizing and integrating curricular components. The participants in the study mentioned weaknesses in the evaluation, which need to be addressed for the successful development of the model. This represented the starting point in the elaboration of the proposal for the implementation of the evaluation system of the curricular components in UNAN-Managua, particularly for FAREM-Estelí. This, as a pilot experience from the methodological point of view, taking into account a series of conceptual, methodological and practical references as a guide for the teaching exercise. As a competency-based curriculum is just beginning, it is necessary to monitor the evaluation, since it is a key aspect of the educational process in order to overcome the limitations that may arise during the process.

Key words: evaluation, competency, educational quality, education.

Introducción

Las universidades en búsqueda de la calidad educativa, se encuentran en constantes cambios, es por ello que, uno de los planteamientos que fueron aceptados por universidades latinoamericanas es el Proyecto “Tunig América Latina”, como una idea intercontinental. En el mismo se acordó unificar puntos comunes de referencia adaptados a la región y se ha dispuesto trabajar con un currículo por competencia. Esto requiere fundamentalmente modificar la práctica educativa docente y la concepción holística de la evaluación, desde estrategias integradoras, técnicas e instrumentos que favorezcan al desarrollo de las competencias que se quieren alcanzar.

El presente estudio se centró en proponer mejoras al sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua. Se plantea el monitoreo de la evaluación desde el enfoque por competencias a partir del año 2021, como una herramienta de retroalimentación para el análisis de los aspectos de la actividad educativa. En particular los que resultaron satisfactorios y es necesario fortalecer, así como los que no son positivos y que requieren atención. Esto implica establecer estrategias y acciones de mejora continua en el proceso educativo, realizar ajustes a la normativa de evaluación con el fin de contribuir al aprendizaje de los estudiantes, justo a partir del análisis crítico y la significación de los resultados académicos.

La presente investigación se fundamenta en la aplicación del enfoque mixto y el paradigma socio-crítico; por otro lado, el diseño de investigación es no experimental, el alcance es descriptivo y explicativo. Asimismo, es un estudio de caso orientado a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la FAREM-Estelí, desde el enfoque del currículo por competencia, así como el seguimiento que se le da a los resultados en el proceso académico y al concluir un semestre o año lectivo.

Para la recopilación de los datos se utilizaron técnicas como encuesta a estudiantes, entrevistas a directivos, a un ejecutivo de docencia y a los docentes que han trabajado con el componente integrador. También, se realizó análisis documental a la evaluación del currículo por competencia que ponen en práctica siete universidades latinoamericanas pertenecientes a Chile, Colombia, Perú, Honduras, México y Nicaragua, así como al informe de rendimiento académico

del año lectivo 2021 de la FAREM-Estelí. Además se hicieron dos grupos focales, uno con docentes que participaron en la transformación curricular de las carreras propias de la Facultad, Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Energías Renovables, y otro grupo de docentes que imparten clases en el currículo por competencia.

Referente a los ejes teóricos centrales del estudio destacan las competencias, su evaluación y la calidad educativa. Así que, estas se enfocan en la construcción de los conocimientos, en el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes, así como en la relación con el contexto y la realización humana; orientadas al saber, saber cómo, mostrar cómo y en el hacer, tal como se resume en la pirámide de Miller. Además, la evaluación de las mismas precisa que sea objetiva, flexible, innovadora, crítica, interactiva y creativa, con miras a un aprendizaje significativo y enriquecedor. Es decir, el currículo por competencia enfatiza la relevancia de la promoción de un aprendizaje integral, práctico y centrado en el sujeto que aprende. Todo esto, en pro de la calidad educativa, la que se basa en la eficacia y eficiencia de la educación en beneficio de los futuros profesionales y de la sociedad en general.

Ahora bien, la presente investigación está organizada en ocho capítulos, los que se indican a continuación:

En el primer capítulo, se exponen los antecedentes de investigaciones relacionadas con el tema de estudio, el planteamiento del problema, así como la justificación que motiva la realización de la investigación.

En el segundo capítulo, se detallan los objetivos de la investigación, los que se dividen en objetivo general y objetivos específicos.

Un tercer capítulo, comprende el marco teórico, la base del estudio o sea los criterios teóricos y conceptuales. Aquí se expone la conceptualización de competencias, evaluación y calidad educativa desde las diferentes teorías científicas relacionadas con la temática.

El cuarto capítulo, contiene la hipótesis de la investigación, así como la matriz de operacionalización de variables.

El quinto capítulo, corresponde al diseño metodológico del proceso investigativo. En este se especifica el enfoque y tipo de investigación, área de estudio, población y muestra, métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos con sus respectivas fuentes, las fases procedimentales de la investigación, así como el plan de tabulación y análisis estadístico.

El sexto capítulo, aborda los resultados y discusión, en el que se detallan los datos obtenidos del trabajo de campo, la triangulación de los mismos por instrumento aplicado y algunas teorías contenidas en el Capítulo III. Esto con la finalidad de dar salida a los objetivos específicos que guían el proceso investigativo realizado y representados en las categorías:

Elementos contenidos en las normativas establecidas para el sistema de evaluación dentro del currículo por competencia que ponen en práctica universidades latinoamericanas. Sistema de evaluación de los componentes curriculares de las carreras de la UNAN-Managua en el marco del currículo por competencia. Indicadores del sistema de evaluación en el currículo por competencia que apuntan a la calidad educativa. Mejoras al sistema de evaluación del currículo por competencia implementado en la UNAN-Managua, a partir del proceso de transformación curricular. Metodología para la implementación del sistema de evaluación en el currículo por competencia: UNAN-Managua.

Asimismo, este capítulo concluye con las limitantes del estudio.

En el séptimo capítulo, se detallan las conclusiones de la investigación realizada, las que dan respuesta al objetivo general y por consiguiente a los específicos.

En el octavo capítulo, se muestran las recomendaciones a cada uno de los actores y a quienes les será de utilidad el estudio.

Por último, se presentan la bibliografía y anexos de la investigación realizada.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Este capítulo presenta en primera instancia antecedentes de investigaciones relacionadas con el tema de estudio, seguidamente el planteamiento del problema, así como la justificación que motivó llevar a cabo la investigación

1.1. Antecedentes de la investigación

En el ámbito educativo, por medio de la evaluación se recolectan datos sobre cada una de las partes que integran el proceso educativo. Al realizar una búsqueda sobre estudios vinculados a esta temática se encontraron los siguientes:

En el ámbito internacional:

García (2010) realizó un trabajo investigativo a nivel de doctorado en España sobre “*Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*”. La autora propone como objetivo general diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad en el contexto español. La metodología empleada en el estudio fue cualitativa mediante el estudio de casos como estrategia de investigación. En cuanto a las principales conclusiones del estudio se plantean:

- El estudio de campo evidenció la necesidad de establecer modelos de evaluación por competencias que sirvan para orientar las prácticas, unificar criterios y sistematizar procesos. Asimismo, señaló la necesidad de rentabilizar los esfuerzos y el tiempo de los docentes para integrar la evaluación por competencias y mejorar los resultados de los estudiantes.
- Es un modelo construido a partir del análisis de la realidad del contexto español, de la revisión de la literatura nacional e internacional específica y de la consulta a expertos de diversos ámbitos y procedencia geográfica. Representa para una institución la posibilidad

de conocer qué oportunidades concretas tienen los estudiantes de desarrollar sus competencias y ser evaluados en ellas.

- El modelo resultante se compone de una lista de control de 5 ejes y 37 indicadores que se integran en una plantilla de cuatro columnas (una correspondiente a la casilla de verificación, otra a la descripción del indicador, una tercera a orientaciones y la última a las evidencias solicitadas). Se mantienen sus características esenciales. Estas características hacen referencia a la cantidad de ejes y la identificación de los indicadores que expresan la integración de la evaluación por competencias en forma básica o avanzada en una titulación.

En una investigación presentada, a nivel doctoral y realizada en España, por Khalil (2013), titulada “*Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos*”. La autora presenta como objetivo evaluar la calidad de la universidad desde la perspectiva del alumnado, para proponer estrategias que permitan mejoras dirigidas a las dimensiones de la enseñanza superior. Para ello, se desarrolló un estudio empírico, a partir de una revisión bibliográfica de las aportaciones más recientes, a fin de recabar información sobre las dimensiones más importantes que integran los principales procesos evaluativos y que hacen referencia al alumnado. Se plantean los siguientes resultados en la investigación:

- A lo largo de esta investigación nuestra intención fue buscar las dimensiones y los indicadores relacionados con el significado de una universidad de calidad desde el punto de vista del alumnado, con el propósito de construir un modelo de evaluación de calidad de educación superior, de lo cual se puedan obtener informaciones que permitan hacer una valoración, y a partir de ellas tomar decisiones cuyo objetivo sea la mejora de la institución.
- Mediante la aplicación de un estudio cuantitativo y cualitativo el modelo propuesto para la evaluación de la calidad de educación superior está formado de 8 dimensiones (personal docente, competencias profesionales a adquirir por el alumnado, satisfacción de los estudiantes con diferentes aspectos de la vida universitaria, servicios para universitarios, plan de estudios, orientación del alumnado hacia la enseñanza, recursos materiales e infraestructuras y carácter de la universidad).

El trabajo elaborado en España por Radic (2017), a nivel de doctorado sobre “*Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa la experiencia de la red de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI)*”, cuyo objetivo es diseñar un sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa para los colegios de la red de FLACSI, que permita evaluar la calidad de los centros escolares y acompañar los procesos de mejora y cambio. El diseño de la metodología corresponde a los parámetros de una investigación evaluativa, que se implementa en tres fases sucesivas de trabajo: diseño del modelo inicial del sistema, validación del mismo y su elaboración definitiva. Las principales conclusiones obtenidas en este trabajo fueron:

- Existen diversas propuestas y mecanismos para evaluar y/o mejorar los resultados de una escuela, sin embargo, en pocas oportunidades existe la ocasión de sistematizar el trabajo de diseño de esas propuestas, fundamentarlas en los hallazgos de la investigación y lo que es más importante darles seguimiento para observar su implementación y aprender de ello.
- Desde un comienzo se entendió que esta investigación tendría dos grandes focos de resultados, el producto (el sistema de evaluación y mejora) y el proceso de construcción (estrategia para diseñarlo y validarlo), aquí radica el valor más alto de esta investigación.
- En definitiva, la evidencia más clara del logro de la investigación tanto en lo que refiere a la pertinencia, aplicabilidad y utilidad del sistema para la red de FLACSI es el hecho de su vigencia actual. El sistema desde su implementación ha incorporado a 41 centros educativos. Son 32 centros nuevos que se suman a los 10 que lo implementaron durante su validación, es decir el sistema es hoy una herramienta en uso en 41 colegios de la red de FLACSI (46% de la red).

En la hermana República de Cuba, García y Vázquez (2019), presentaron un artículo titulado “*Rendimiento académico en estudiantes de Psicología*”, en donde manifiestan que:

El rendimiento académico en la educación superior aporta indicadores importantes en el análisis de la calidad de las diferentes facultades que la conforman. No obstante, hay que tener en cuenta que las instituciones públicas de este nivel de enseñanza enfrentan el reto

de mejorar su calidad académica con recursos cada vez más escasos, y a la vez, hacer frente a las demandas de los nuevos contextos sociales y económicos de la sociedad actual. Se espera que, al mejorar la calidad en la docencia, aumente el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Pero, ¿necesariamente depende solo de este tipo de cambios el rendimiento académico? No es posible afirmarlo, porque hay varios factores que pueden estar influyendo en que los estudiantes obtengan mejores o peores resultados académicos. Sin embargo, se considera que con la mejora que la educación superior necesita, en cuanto a calidad académica, el conocimiento debe llegar a todos los estudiantes de una manera atractiva y en profundidad. (págs. 132-133)

Morales, Hershberger, y Acosta (2020) publicaron un artículo denominado “*Evaluación por competencias: ¿cómo se hace?*”, el cual fue presentado en la “Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM de México”. Los autores plantean que:

La evaluación de competencias requiere obtener información de todos los aspectos que las conforman, es decir, debe contener evaluación de los aspectos cognitivos (saber), técnicos (saber hacer) y metacognitivos (saber por qué lo hace). La evidencia de conocimiento se refiere a los conocimientos teóricos que el estudiante debe dominar y las evidencias de desempeño (destrezas y habilidades) son los rasgos que demuestran que el estudiante logró el desempeño esperado, es decir, se refiere a la técnica utilizada en el ejercicio de la competencia. En la evaluación por competencias también se debe evaluar la actitud, es decir, de qué modo hizo las cosas el estudiante. (pág. 49)

En el ámbito nacional se encuentran las siguientes investigaciones:

Golovina (2023) publicó un artículo titulado “*Experiencia de implementación de currículo por competencia con el eje Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales*”, cuyo propósito del estudio consistió analizar la experiencia de la implementación del currículo por competencia con el eje Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales en una de las Facultades más grandes de la UNAN-Managua (FAREM-Matagalpa). La investigación se realizó con el enfoque mixto. La autora señala entre sus principales conclusiones que:

- Como principales logros de la experiencia de la implementación del curso de eje Introdutorio a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales pueden considerarse el alto nivel de rendimiento de los estudiantes en todos los turnos y modalidades, la incorporación de propuestas creativas e innovadoras de manera integral para la solución de las problemáticas encontradas, la apropiación con la identidad institucional, la capacidad de análisis y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje.
- El curso introductorio proporcionó una experiencia enriquecedora de trabajo en equipo tanto de los estudiantes de primer ingreso, como de colectivos docentes en el nivel horizontal, por grupo de clase y nivel horizontal, por cada componente del eje: Identidad Institucional, Análisis e Interpretación de Discurso, Estrategias de Aprendizaje, Pensamiento Lógico para el Desarrollo de la Creatividad e Innovación.
- La experiencia del eje Introdutorio muestra resultados satisfactorios en la aplicación de currículo por competencias y la bondad del curso para que los estudiantes puedan adaptarse al sistema de evaluación, familiarizarse con las nuevas formas de trabajo que implican alto compromiso, trabajo en equipo e integración de los componentes del semestre.

Molina (2019) realizó un trabajo investigativo a nivel de doctorado sobre un” *Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias: El caso del grado de Medicina de la UNAN-Managua*”. Cuyo objetivo fue diseñar un modelo de evaluación del aprendizaje por competencias, de la carrera de grado de Medicina en la UNAN-Managua. Se empleó una metodología mixta. La autora de la investigación en las conclusiones plantea:

- Las actuales prácticas evaluativas docentes son básicamente conductistas, se evidenció la variabilidad en las diferentes competencias que son evaluadas a discrecionalidad del docente de las distintas unidades docentes asistenciales y con una escasa variedad de técnicas e instrumentos de evaluación. El proceso de investigación finalizó con una propuesta de evaluación, basado en el modelo CEFIMM (Contexto, Evaluador/Evaluado, Finalidad, Momentos, Metodología) en el que la evaluación es vista con un carácter holístico e incluye la valoración de la fase diferida (una evaluación en la que se realice un análisis a nivel individual

y organizacional, en la que se valore el aprendizaje y desempeño del sujeto en su puesto de trabajo y el efecto que ha tenido la formación sobre la organización, sin dejar a un lado la evaluación diagnóstica, formativa y la final de contraste).

En un artículo presentado en la Revista Multi-Ensayos de FAREM-Estelí, por Gómez (2018) y titulado “*Evaluación de competencias en las prácticas de la carrera de Economía de la FAREM-Estelí*”, se plantean los siguientes resultados:

- En la asignatura Prácticas de Familiarización, los estudiantes logran desarrollar ciertas competencias y reforzar otras a través de un aprendizaje fundamentado en el aprender haciendo. (...) A pesar de estos esfuerzos, aún existen algunas barreras a superar, como la poca o nula articulación de las asignaturas y del trabajo en equipo de los docentes, lo cual limita el aprendizaje integral del estudiante.
- Es imprescindible la capacitación e inter-capacitación de los docentes para compartir sus experiencias (saberes acumulados) y el desarrollo de competencias en el profesorado. Estos elementos deben conducir a un equilibrio razonable, que no incline la balanza hacia docentes formados o fogueados solo en la academia (saber conocer) o hacia docentes formados en el ámbito laboral (saber hacer) con desconocimiento del currículo, lo cual contribuirá una verdadera formación basada en competencias. Además, la UNAN-Managua va encaminada hacia ese currículo por competencias, donde de una u otra forma estaremos involucrados.

Sánchez y Orozco (2019) escribieron un artículo denominado “*Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes*”, el cual fue presentado en la Revista Científica de FAREM-Estelí y tiene como objetivo mejorar el desempeño docente, en especial la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo. Los autores plantean que:

Un camino para abordar la evaluación auténtica es convertir la tarea de evaluar en una actividad cualitativa y formativa que permita devolver la mirada hacia sus protagonistas, hacia los procesos y las acciones para el desarrollo de competencias y potencialidades que

han de tener lugar en las aulas, para tomar consciencia sobre el curso de los procesos, valorarlos y proporcionar ayuda a los estudiantes en el momento requerido. (pág.6)

A modo de conclusión se evidencia en las investigaciones antes señaladas, el planteamiento de diversos mecanismos para la evaluación. La importancia de dar seguimiento a las diferentes propuestas contenidas, ya sea en un sistema o modelo de evaluación, como herramientas aplicables y útiles para orientar los procesos de evaluación y mejoramiento de los resultados académicos de la institución.

De manera que, las investigaciones previas relacionadas a la temática de estudio han servido de punto de partida para visualizar cómo en las instituciones educativas se puede trabajar un modelo de evaluación por competencias en beneficio del aprendizaje de los estudiantes y aportar al fortalecimiento de la calidad educativa.

1.2. Planteamiento del problema

Las instituciones de educación del país enfrentan grandes retos para mejorar la calidad educativa debido a los cambios acelerados producidos por los avances de la sociedad del conocimiento. Los docentes deben estar conscientes de la responsabilidad que tienen cada día de su formación personal y profesional para desarrollar la actividad académica con calidad, acorde al contexto actual del país.

En esta investigación se parte de un problema el cual se describe a continuación:

Descripción del problema

El sistema educativo enfrenta grandes desafíos en la formación de profesionales con responsabilidad social, esto implica aportar a la resolución de problemas del contexto y tareas propias de la profesión. Por tanto, se requiere alcanzar las competencias pertinentes para incorporarse al ambiente laboral y a la vida en general. Las universidades como instituciones

educativas son actores claves en la producción científica y en la formación de profesionales competentes al servicio de la sociedad.

En el año lectivo 2021, la UNAN-Managua ha implementado el nuevo currículo por competencia, ante los retos y exigencias que demanda la sociedad y el mundo laboral, como es la formación de profesionales con conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Sin embargo, es necesario evaluar permanentemente los resultados de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y proponer cambios para la mejora continua de la calidad educativa. Videa, Escobar y De Armas (2020) afirman que:

En busca de una correspondencia entre sociedad y universidad, la UNAN-Managua inicia un proceso de transformación curricular, aplicando un modelo basado en competencias que permita la formación profesional competente e integral contribuyendo al desarrollo social a través de la práctica disciplinar.

La aplicación del diseño por competencias inicia con el proceso de armonización de las carreras de educación en el que participan las universidades públicas del país y miembros del Consejo Nacional de Universidades (CNU): (UNAN-Managua, UNAN-León, BICU y URACCAN). (pág. 72)

El sistema educativo lleva consigo la etapa de la evaluación, a través de la cual se observan, recogen, analizan, interpretan y significan los datos, para la toma de decisiones pertinentes y oportunas en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Así que, la misma es un proceso que compromete a todos los agentes participantes en el sistema.

Para la implementación del nuevo currículo por competencias es necesaria la reformulación de las prácticas pedagógicas y evaluativas. También se demanda articular los conocimientos desde un enfoque holístico con las habilidades requeridas por los estudiantes para el ejercicio de una profesión. Al ser un currículo por competencias que está iniciando se requiere monitorear la evaluación del desempeño de los estudiantes, ya que es un aspecto clave para la propuesta de mejoras al proceso educativo y de esta forma superar las limitantes que se vayan presentando en el mismo.

Asimismo, la Universidad, en su Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular (2011), en el apartado evaluación continua del currículo, señala al

“rendimiento académico de los estudiantes por asignatura y a nivel de la carrera (cuantitativo y cualitativo)” (pág. 75), entre los componentes que deben valorar las comisiones de carrera al concluir cada semestre. En la FAREM-Estelí, el informe del rendimiento académico se elabora al finalizar el semestre. Sin embargo, no se cuenta con información que permita a docentes y/o directivos implicados en la toma de decisiones para incorporar o validar acciones dirigidas a la mejora, las cuales estén plasmadas en un documento. En el año lectivo 2021, según los datos estadísticos del consolidado del informe reflejan que para el I y II semestre se alcanzó una media aritmética de 4 puntos.

En virtud de lo anterior, se plantea la elaboración del informe de rendimiento académico como una herramienta de retroalimentación para el análisis de los aspectos de la actividad educativa que resultaron satisfactorios y que es necesario fortalecer, así como los que no son positivos que requieren atención. Esto implica establecer estrategias y acciones de mejora continua en el proceso educativo en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, justo a partir del análisis crítico y la significación de los resultados académicos.

Por lo tanto, el alcance de la investigación consiste en proponer mejoras al sistema de evaluación, es por ello que se ha definido una metodología del sistema de evaluación del currículo por competencia. Con la implementación de las mejoras al mismo, se pretende aportar a la calidad educativa por la que trabaja la UNAN-Managua.

Delimitación del problema

A partir de la descripción del problema antes mencionado, se proponen las siguientes interrogantes para esta investigación:

Pregunta central

¿Qué mejoras realizar al sistema de evaluación en el marco del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua, para el fortalecimiento de la calidad educativa?

Preguntas específicas

1. ¿Cuál es la normativa establecida en el sistema de evaluación dentro del currículo por competencia que ponen en práctica universidades latinoamericanas?
2. ¿Cómo se definen, en el sistema de evaluación orientado por el currículo por competencia, los componentes que se sirven en las diferentes carreras que se ofertan en la UNAN-Managua?
3. ¿Cuáles son los indicadores presentes, en el sistema de evaluación en el marco del currículo por competencia implementado en la UNAN-Managua, que apuntan a la calidad educativa?
4. ¿Qué mejoras se pueden proponer al sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo por competencia implementado en la UNAN-Managua, a partir de las experiencias de su aplicación?

1.3. Justificación

Las universidades desempeñan un rol estratégico para el país, al impulsar el desarrollo científico, tecnológico, social, cultural y económico. Así mismo, deben responder al reto de la formación y actualización docente acorde al contexto actual del país y velar por el desarrollo de experiencias exitosas, garantizando la calidad y excelencia académica de los estudiantes.

En particular, el artículo 1 de la Ley No. 89¹ establece que: “Las Instituciones de Educación Superior tienen carácter de servicio público su función social es la formación profesional y ciudadana de los estudiantes universitarios. Su prestación es función indeclinable del Estado” (1990).

La Educación Superior en Nicaragua tiene un marcado interés por la calidad educativa al reconocer en ella las principales herramientas para responder a las exigencias y demandas

¹ Ley de autonomía de las instituciones de Educación Superior.

educativas en un contexto lleno de grandes desafíos. Es decir, la formación integral de profesionales especialistas en sus áreas de conocimiento y conscientes de su responsabilidad social.

El Consejo Nacional de Universidades (CNU) “es un órgano de coordinación y asesoría de las universidades y centro de educación técnica superior”, así lo indica el artículo 56 de la Ley No. 89 (1990). Se encarga del cumplimiento de los fines y objetivos de las instituciones de Educación Superior nicaragüense. Los miembros de este consejo son 10 universidades (Asamblea Nacional de Nicaragua, 1990), siendo la UNAN-Managua parte de ellos.

En los estatutos de la UNAN-Managua se expresa que el “máximo órgano de gobierno lo conforma el Consejo Universitario, dentro de sus atribuciones se encuentra el formular y evaluar periódicamente las políticas y objetivos de la institución, teniendo en cuenta los planes, programas, misión y visión de la universidad” (2018, pág. 70). Asimismo, sus estatutos establecen las bases del marco normativo de la Universidad. En dos de sus artículos aborda el tema del rendimiento académico de los estudiantes para evaluar la eficacia y calidad del proceso de aprendizaje. Los cuales se mencionan a continuación:

Artículo 89. Funciones del Consejo de Dirección del Departamento Docente señala en el inciso f) Evaluar los resultados de los informes semestrales del rendimiento académico y proponer acciones para su mejoramiento (pág. 75).

Artículo 123. Atribuciones del Secretario de Facultad, se hace mención en el inciso l) Elaborar y analizar el informe de rendimiento académico de su Facultad (pág. 106).

Se enfatiza en los cargos directivos, antes descritos, la elaboración y el análisis del rendimiento académico de la Universidad cada semestre académico.

En el caso particular de la FAREM-Estelí, los docentes elaboran los informes de rendimiento académico semestralmente, los cuales son recibidos por las coordinaciones de carrera. Estas realizan el consolidado respectivo para ser enviado a las direcciones de los Departamentos Académicos y a la Secretaría de Facultad.

Actualmente en la Facultad no existe un modelo o sistema que permita resguardar, proyectar y compartir los resultados de las evaluaciones de forma sistemática y que estas no solo sean a través

de un informe de manera separada (Departamentos Académicos y Secretaría de Facultad). Sino que dichos resultados se conviertan en insumos para que se tomen las decisiones pertinentes y así mejorar el proceso educativo.

De modo que, es importante reflexionar sobre todos los elementos que la evaluación del rendimiento académico proporciona, en un currículo por competencia; convirtiéndose, así, en un mecanismo apropiado para la mejora de la calidad educativa. Además, con la implementación del mismo, es necesaria la reformulación de las prácticas pedagógicas, así como las evaluativas, pues demanda articular los conocimientos desde un enfoque holístico, con las habilidades requeridas por los estudiantes, para el ejercicio de una profesión.

Ahora bien, al ser un currículo por competencia que está iniciando, se requiere un monitoreo permanente al sistema de evaluación, para garantizar aprendizajes de calidad en los estudiantes, aspecto clave en la formación de los profesionales. Esto permitirá identificar los problemas de aprendizaje con el propósito de diseñar estrategias de mejora en el proceso educativo.

En cuanto a las implicaciones prácticas de la investigación, se pretende que los resultados del presente estudio sirvan a la UNAN-Managua, como guía orientativa para el diseño de nuevas estrategias o acciones de mejora educativa. Esto, para que recojan los problemas, necesidades y carencias del proceso formativo actual y sobre todo la utilidad que se le dará a la información resultante en el proceso evaluativo. Así que, podrá ser un aporte metodológico a la calidad de la educación sobre todo en un momento tan preciso, en que los primeros años de las carreras inician sus estudios con el nuevo currículo por competencia.

Por lo antes mencionado, se considera que la investigación aporta a mejorar el sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua. La contribución teórica de este estudio consiste en la propuesta de una metodología de evaluación integral que refleje la construcción consciente de los aprendizajes de los estudiantes a partir de indicadores medibles, pero sustantivos procesados por el docente. Así como, la revisión documental de la evaluación por competencias a nivel latinoamericano, que fue de utilidad para formular dicha propuesta.

Asimismo, permitirá a la Universidad contar con una metodología de evaluación como guía orientativa para la elaboración de estrategias y acciones de mejora. Es así que, es un instrumento muy valioso, pertinente y con visión estratégica; por lo que es necesario que se ponga en práctica en función de la calidad educativa.

CAPÍTULO II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo general

Elaborar una propuesta metodológica que contribuya a la mejora del sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo por competencia de la UNAN-Managua, para el fortalecimiento de la calidad educativa.

2.2. Objetivos específicos

1. Describir los elementos contenidos en las normativas establecidas para el sistema de evaluación en el marco del currículo por competencia que ponen en práctica universidades latinoamericanas.
2. Valorar en el sistema de evaluación en el marco del currículo por competencia los componentes que se sirven en las diferentes carreras que se ofertan en la UNAN-Managua.
3. Determinar los indicadores presentes en el sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo por competencia que apuntan a la calidad educativa implementado en la UNAN-Managua.
4. Proponer mejoras al sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo por competencia implementado en la UNAN-Managua, a partir de las experiencias de su aplicación.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se profundiza en la fundamentación epistemológica y referentes teóricos sobre las competencias, evaluación, evaluación de competencias y calidad educativa. Pero primeramente se presenta el marco institucional del estudio realizado.

3.1. Marco institucional

El sistema educativo nicaragüense está regido por la Ley General de Educación (Ley N° 582), la cual fue aprobada por la Asamblea Nacional el 22 de marzo 2006. Contiene los lineamientos generales de la educación y del sistema educativo nacional, así como su estructura organizativa.

Está conformado por cinco subsistemas, según lo establecido en el artículo 12 de la Ley General de Educación (2006): a) educación básica, media y formación docente, b) educación técnica y formación profesional, c) educación superior, d) educativo autonómico regional de la Costa Caribe nicaragüense (SEAR), e) educación extraescolar.

Finalidades de los subsistemas

El artículo 16 de la Ley General de Educación (2006) señala las siguientes finalidades de los subsistemas:

a) **La Educación Básica** es la destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad.

b) **La Educación Técnica y Profesional** es una forma de educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo. Contribuye a un mejor desempeño de la persona que trabaja, a mejorar su nivel de empleabilidad y a su desarrollo personal. Está destinada a las personas que buscan una inserción o reinserción en el mercado laboral y a estudiantes de Educación Básica.

c) **La Educación Superior** está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país.

d) **El subsistema SEAR** está destinado a atender la Educación Autónoma Regional de la Costa Caribe Nicaragüense.

e) **El subsistema Extraescolar** atiende, reconoce e incluye todos los procesos y acciones que siendo desarrollados en el ámbito formal y no formal producen aprendizajes.

La Educación Básica, Media y Formación Docente (Escuelas Normales) están bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación (MINED). La Educación Técnica y Formación Profesional la administra el Instituto Nacional Tecnológico (INATEC). Las universidades y los centros de Educación Técnica Superior están a cargo del Consejo Nacional de Universidades (CNU) y se rigen por la Ley 89 de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior. El Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) trabaja en coordinación con el MINED, INATEC y los gobiernos regionales de las Regiones Autónomas y el subsistema Extraescolar desarrollado en diversos escenarios y medios en los ámbitos formal y no formal (fuera de la escolaridad obligatoria), donde se producen aprendizajes.

La Educación Superior

Para Rueda (2014, pág. 329) la Educación Superior es:

La culminación de la trayectoria de la formación integral de los que pueden acceder a ella, depositaria, por tanto, del progreso intelectual, social, científico, económico e incluso cultural requerida para el mantenimiento del equilibrio social necesario para el desarrollo del país y para la convivencia humana.

Luego, entonces, se puede interpretar que la universidad se convierte en espacio de movilidad individual, de la generación y aplicación de conocimiento, generadora de opciones, espacio de cuestionamiento y crítica hacia las “normas” establecidas, de debate, cultura y su difusión, formadora de cuadros intelectuales, profesionales de alta especialidad que no sólo responden al qué y al cómo hacer algo, sino que también son capaces de reflexionar en el para qué, contribuyendo con ello a solucionar los problemas que se presenten en cada uno de los sectores sociales, constituyéndose, así, en fuente del progreso social, desarrollo económico y nacional.

Por lo tanto, como se menciona en los párrafos anteriores, la Educación Superior corresponde a la formación profesional y académica de las personas con capacidades, actitudes, valores, entre otros aspectos, que aporten a la solución de los problemas más sentidos por la sociedad de acuerdo a la especialidad que cursan.

En la Educación Superior, se aprecia un mayor nivel de avance y un entorno de aprendizaje con cualidades distintivas en comparación con los niveles educativos previos. La principal meta de la Educación Superior es formar individuos con un elevado nivel de competencia en un ámbito profesional o área del saber específica, con el propósito de que puedan desempeñar un rol de liderazgo en su futura esfera de actuación. (Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA. Grupo Operativo de Universidades Chilenas. Fondo de Desarrollo Institucional - MINEDUC - CHILE, 2014).

La Educación Superior es un sistema en proceso con un alto grado de complejidad por la diversidad de intenciones, misiones, visiones, modelos educativos; de actores; formas de organización, de participación, y de condiciones. Por la diversa oferta educativa con cualidades y requerimientos peculiares de las áreas de conocimiento y niveles educativos que ahí se ofrecen. Por la diversidad de tendencias inerciales de desarrollo, concepciones y posibilidades de proyección. Por la antigüedad de las instituciones educativas, ubicación geográfica, contexto histórico, económico, político, social. Por todas las combinaciones resultantes. (González, Galindo, Galindo, & Gold, 2004, pág. 19)

La Educación Superior es la etapa académica que continúa a la Educación Básica y Media. Consolida la formación integral del estudiante al cursar una carrera profesional. En la Ley No. 89 (1990), se abordan aspectos puntuales de la educación superior que se detallan a continuación:

Artículo 1.- Las Instituciones de Educación Superior tienen carácter de servicio público. Su función social es la formación profesional y ciudadana de los estudiantes universitarios. Su prestación es función indeclinable del Estado.

Artículo 2.- La Educación Superior estará vinculada a las necesidades del desarrollo político, económico, social y cultural del país.

Artículo 3.- El acceso a las Instituciones de Educación Superior es libre y gratuito para todos los nicaragüenses, siempre que los interesados o requirentes cumplan con los requisitos y condiciones académicas exigidas, sin discriminación por razones de nacimiento, nacionalidad, credo político, raza, sexo, religión, opinión, origen, posición económica o condición social.

Artículo 4.- Las Instituciones de Educación Superior son: las universidades estatales y privadas y los centros de Educación Técnica Superior. (pág. 825)

El CNU es la institución rectora de las universidades de Nicaragua, en el apartado de su historia en su sitio web señala lo siguiente (2015):

Es una institución de apoyo y asesoría de la Educación Superior. Fue creado el 05 de abril de 1990, a través de la ley de autonomía de las instituciones de Educación Superior.

Desde su inicio ha tenido como misión y visión la formación integral de profesionales de pre y posgrado de la más alta calidad; la generación y difusión de conocimientos por medio de la

investigación científica y tecnológica que responda a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Está integrado por 10 universidades: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), Universidad Nacional Agraria (UNA), Universidad Internacional Antonio de Valdivieso (UNIAV), Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Universidad India y Caribeña de Bluefields (BICU) Universidad Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda (UNFLE), Universidad Nacional Politécnica (UNP) y Universidad Nacional Multidisciplinaria Ricardo Morales Avilés (UNMRMA).

Reseña de la UNAN-Managua

La UNAN-Managua es una institución de Educación Técnica Superior y de Posgrado, con carácter estatal y de servicio público que goza de autonomía académica, financiera, orgánica y administrativa; con capacidad jurídica plena para adquirir, poseer y administrar bienes y derechos de toda clase, contraer obligaciones, así como establecer sus propios estatutos, políticas, reglamentos y normativas, que se rige por la Ley No. 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior y las demás leyes complementarias vigentes del país, así como los presentes Estatutos y reglamentos internos. (2020, pág. 1)

La UNAN-Managua en su misión y visión (2020, pág. 4) expresa lo siguiente:

Misión

Formar profesionales integrales, con dominio de las competencias ciudadanas y científico-técnicas que demanda el pueblo nicaragüense, así como generar conocimientos, para aportar al desarrollo político, económico y social sostenible del país.

Visión

La UNAN-Managua es una institución pública, dirigida por autoridades académicas, administrativas y estudiantiles, con un sistema de gestión de calidad basado en procesos, acreditada, de referencia nacional e internacional en la formación de profesionales integrales de grado y posgrado, mediante un modelo curricular por competencia; líder en la generación de conocimientos, fundamentado en el avance de la ciencia y tecnología, que contribuyen a la superación de retos nacionales, regionales e internacionales y que garantiza la preservación de sus bienes y recursos.

La UNAN-Managua, en su modelo educativo, específicamente en el apartado de la fundamentación filosófica (2011, pág. 25), señala lo siguiente:

La universidad ha de ser formadora de hombres y mujeres, debidamente calificados para la creación, transformación, reproducción, y conservación de valores fundamentales al ser humano y la sociedad. Se pretende formar un profesional humanista, comprometido con los más desposeídos, capaz de desarrollar el espíritu y la conciencia crítica, con un pensamiento abstracto y flexible que

le permita ser creativo e innovador, preparado para explicar objetivamente los fenómenos naturales y sociales a fin de dar respuesta a las exigencias del contexto nacional.

En los estatutos de la UNAN-Managua con su reforma, artículo 7, dice:

“La UNAN-Managua, tiene su sede central en Managua, en el Recinto Universitario Rubén Darío y subsedes regionales en las ciudades de Estelí, Jinotepe, Juigalpa y Matagalpa. El Consejo Universitario está facultado para crear, cerrar o modificar subsedes” (2018, pág. 21).

Asimismo, la UNAN-Managua es una institución que brinda cobertura a estudiantes de todo el país, goza de parte del 6% constitucional, lo que permite a los educandos el acceso a la educación superior de forma gratuita.

Los principios rectores de la UNAN-Managua son:

“Legalidad, autonomía universitaria, libertad de cátedra, compromiso social, responsabilidad social e institucional, ética profesional, equidad, respeto a la diversidad, respeto al medio ambiente, identidad institucional y sentimiento de pertenencia, tolerancia y solidaridad, identidad y cultura nacional y valores patrióticos” (2020, pág. 5).

FAREM-Estelí

En el sitio web de la FAREM-Estelí (2023), se describe en su historia lo siguiente:

El Recinto Universitario “Leonel Rugama Rugama” de Estelí se fundó el 4 de noviembre de 1979, como una extensión de la Universidad Nacional Autónoma de León, con el año de Estudios Generales.

Posteriormente, en 1981 pasa a ser una extensión de la UNAN-Managua, como parte de la Escuela de Ciencias de la Educación, formando Licenciados en Ciencias de la Educación con mención en Matemáticas, Biología, Español y Ciencias Sociales.

A partir de 1990 se amplía la oferta académica con carreras a nivel de Técnico Superior en Computación, Administración de Empresas, Contaduría Pública y Finanzas, Ecología y Recursos Naturales; y Licenciatura en Psicología, Pre-escolar, Derecho, Ciencias Ambientales y Administración Educativa.

El desarrollo cualitativo y cuantitativo alcanzado a lo largo de 30 años, fue reconocido por la UNAN-Managua en agosto de 2006, al ascender el Centro a la categoría de Facultad, estatus Superior a nivel de Región, con una nueva estructura de acuerdo a la extensión de carreras atendidas.

Simultáneo a la consolidación de su estructura, se hace énfasis en los ejes sustanciales del quehacer universitario, de ahí que lo académico, investigación, gestión, extensión e internacionalización son las funciones sustantivas.

Asimismo, en el sitio web de la UNAN-Managua, en la sección “Institución”, se encuentra el apartado “Unidades académicas y administrativas” y se refiere a la FAREM-Estelí, como una de sus facultades (UNAN-Managua, 2019), expresando lo siguiente:

FAREM-Estelí es una institución pública de Educación Superior adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), fundada en noviembre de 1979. Actualmente atiende aproximadamente a una población de más de cuatro mil estudiantes, entre grado y posgrado. Funciona bajo una administración colegiada de un Consejo de Facultad, instancia ejecutora de programas, proyectos y actividades que impulsa la institución.

Cuenta con cinco recintos universitarios: Leonel Rugama Rugama, Elmer Cisneros Moreira, Estación Experimental El Limón, Hospital Escuela San Juan de Dios y las sedes del programa Universidad en el Campo. En todos ellos, las actividades de gestión, docencia, extensión, investigación e internacionalización, son fortalecidas a través de convenios con organismos nacionales e internacionales.

En la zona norte y Las Segovias de Nicaragua, la FAREM-Estelí, UNAN-Managua es un referente académico en educación universitaria. Esta institución de Educación Superior goza del reconocimiento de empresarios y población en general, por su calidad académica y profesional, además de la formación en valores.

3.2. Fundamentación epistemológica

La investigación es un proceso que aplica una metodología científica, para la obtención de conocimientos y una solución a problemas. Se caracteriza por ser reflexiva, ordenada, sistemática y metódica.

La presente investigación titulada “*Visión crítica y análisis de la pertinencia del sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua*”, enfatiza en la construcción de un modelo de evaluación integral. De modo que, refleje la construcción consciente de los aprendizajes de los estudiantes a partir de indicadores medibles, pero sustantivos

procesados por el docente. Y sobre todo la utilidad que se le dará a la información resultante en el proceso evaluativo y educativo. Esto será un aporte a la calidad de la educación en la Universidad.

Para iniciar con el tema de estudio es necesario abordar los aspectos teóricos de competencia, diseño curricular, la clasificación de las competencias según lo contemplado en El proyecto Tuning para América Latina y la evaluación de las competencias. A continuación, se detallan:

3.2.1. Concepto de competencias

Existen una serie de definiciones de competencia en la literatura, una de ellas se conceptualiza como:

Las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. (Beneitone, y otros, 2007, pág. 35)

Las competencias emergen como una solución para abordar la conexión entre los docentes, los objetivos de aprendizaje y los desafíos profesionales de las materias. No obstante, la pregunta que se plantea es cómo convertir estos novedosos entornos en cambios o propuestas innovadoras en los métodos de evaluación que se centran en la competencia como elemento a evaluar. (Ríos & Herrera, 2017)

3.2.2. Diseño curricular por competencia

Según lo expresado por Vargas (2008, págs. 34-35) cada institución educativa elige los elementos que conformaran su modelo:

Un modelo educativo centrado en competencias busca no sólo dar respuesta a los desafíos de productividad y competitividad, sino trata de rescatar una noción de competencia que fortalezca el desarrollo autónomo del sujeto en el marco de relaciones de sociabilidad y de participación ciudadana; por ello, enfoca los problemas que abordarán los profesionales como eje para el diseño, ofrece una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, y enfatiza el trabajo colaborativo.

Concretar un currículo por competencias llevándolo del diseño al nivel de aula, requiere de tres fases: diseño, desarrollo y gestión curricular. (...)

El diseño curricular por competencias se fundamenta en el perfil profesional de egreso, estrechamente relacionado con el ejercicio de la profesión; el perfil de egreso se expresa en competencias que describen lo que el egresado sabe hacer al término de un programa educativo; es

común que las competencias de egreso den lugar a una organización modular que concluye en la determinación de la malla curricular. El qué se enseña, cómo y para qué, deriva de las competencias de egreso y toma forma en los elementos de competencia.

3.2.3. Las competencias en El proyecto Tuning para América Latina

Tuning-América Latina es una iniciativa colaborativa que tiene como objetivo buscar y desarrollar un lenguaje común y herramientas que promuevan la mutua comprensión de los sistemas de educación superior, facilitando así el proceso de reconocimiento a nivel transnacional y transregional. Este proyecto ha sido concebido como un espacio de reflexión en el que participan diversos actores comprometidos con la Educación Superior. A través de la búsqueda de consensos, este esfuerzo contribuye al avance en la creación de programas académicos que sean fácilmente comparables y comprensibles en toda América Latina, fomentando una mayor integración y colaboración en la región. (Beneitone, y otros, 2007)

Siguiendo la metodología propia, Tuning-América Latina tiene cuatro grandes líneas de trabajo (Beneitone, y otros, 2007, págs. 15-17):

- 1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas);
- 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;
- 3) Créditos académicos;
- 4) Calidad de los programas.

El interés en el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar las competencias. Asimismo, se facilita la innovación a través de la elaboración de nuevos materiales de enseñanza, que favorece a estudiantes y profesores; así como, al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en su conjunto.

La generalización de las competencias en la Educación Superior proceden del desarrollo del proyecto Tuning, como afirma Vargas (2008, pág. 27):

El modelo de competencias profesionales e integrales que asume el Proyecto Tuning, basado en competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas, es producto de una amplia reflexión, que adquiere especificidad en los resultados de la Encuesta Tuning. A continuación se especifica cada una de las competencias:

Competencias Básicas: capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión. Entendidas como aquellas que nos permiten mover en un contexto social amplio y que son el fundamento del desarrollo a lo largo de la vida de la profesionalidad.

Competencias Genéricas: competencias base de estudio de la profesión, comunes a una familia profesional, aquellas que más frecuentemente se ponen en juego para el desempeño en un área ocupacional determinada y que son el sustento de la empleabilidad del perfil y la posibilidad de su reconversión. Su importancia radica en la necesidad de responder a las demandas de un mundo cambiante.

Competencias Específicas: de cada profesión que refieren a la base particular del desempeño profesional. Permiten la comparabilidad entre los diferentes programas de una disciplina y la definición de cada profesión; aquellas que establecen el perfil profesional en la medida que integran las capacidades genéricas de manera pertinente en términos de empleo. Son capacidades ligadas al conocimiento y uso de la tecnología, la interpretación de contextos organizacionales y productivos específicos, la interpretación contextualizada de información, así como el manejo de incertidumbre, presiones e imprevistos.

3.2.4. Evaluación de competencias

La evaluación de competencias es un proceso en el que se obtienen datos sobre los conocimientos, las habilidades y actitudes de los estudiantes en su actividad académica.

La evaluación de competencias requiere de un modelo evaluativo centrado en los procesos y procedimientos, básicamente en la capacidad de saber hacer, pero integrando la conjunción del aprendizaje complejo e integral. Además, debe mostrar resultados paso a paso, y no solo orientados al resultado final de un producto de aprendizaje. La idea es reforzar las habilidades y competencias de los estudiantes para afrontar contextos de cambio y transferencia de recursos educativos en diferentes espacios centrados en la toma de decisiones, para evitar la mecanización de las competencias como forma de reproducir el modelo productivo. (Ríos & Herrera, 2017, pág. 11)

Realizar una valoración de la evaluación de las competencias de los estudiantes servirá a los docentes para retroalimentar el proceso educativo y mejorar la calidad de los mismos.

En general la valoración de las competencias en el marco educativo tiene cuatro fines bien claros: la formación, la promoción, la certificación y la mejora de la docencia. En el ámbito de la formación, la valoración tiene como meta esencial brindar realimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa, cuáles son los logros en este ámbito y qué aspectos son necesarios mejorar. (...) Se pueden introducir ajustes en el modo y disposición para el aprendizaje del estudiante, y en la mediación pedagógica del docente, a partir de unas determinadas estrategias didácticas. (Tobón, 2010, pág. 288)

De acuerdo con lo mencionado en los párrafos anteriores, la valoración de las competencias en el ámbito educativo tiene como finalidad facilitar retroalimentación a los estudiantes y docentes, tomar decisiones sobre el quehacer de la docencia, la promoción y la certificación. Así que, hay un marcado interés de mejorar continuamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que el educador y educando puedan actuar activa y conscientemente en el desarrollo de las competencias generales y específicas de cada componente curricular. Esta información ayuda a adecuar la educación con intención de que el estudiantado adquiera experiencia, habilidades y los conocimientos necesarios de manera efectiva y eficiente, para actuar en un contexto concreto con la maestría y mediación pedagógica del profesorado.

3.3. Referentes teóricos

En este acápite se abordan los aspectos teóricos de las competencias como: su concepto, origen, el diseño curricular, la evaluación, modalidades de la evaluación, paradigmas de la evaluación, descripción de las técnicas e instrumentos de evaluación. Así también, los tipos de modelos de evaluación, la evaluación de competencias y la calidad educativa. A continuación, se detallan:

3.3.1. Competencias

3.3.1.1. Concepto de competencia

Existen diferentes concepciones de competencia. Desde el punto de vista de Villa y Poblete (2007): “entendemos por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (págs. 23-24).

En la opinión de Campos (2011) la competencia para Tuning, trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos, que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el realizado en Educación Superior. Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). (pág. 85)

Jiménez (2013) describe las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades, cualidades, aptitudes, que tienen las personas y que les predispone a realizar un conjunto de actividades con un buen nivel de desempeño” (pág. 9).

Ríos y Herrera (2017) refieren que “la competencia es el aprendizaje combinado que constituye ser, saber hacer y saber ser. El dominio de estos conocimientos conceptual, procedimental y actitudinal está en relación a ser capaz de actuar eficazmente ante los contextos escolares y laborales” (pág. 3).

De acuerdo al análisis de los planteamientos de los diferentes autores, se asume como definición de competencia en el contexto de este trabajo de investigación lo siguiente:

La competencia es el aprendizaje combinado, basado en la integración de conocimientos, habilidades, actitudes, saber cómo actuar y saber cómo ser, para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Esto, es importante para obviar la mecanización de las competencias y no repetir la pasividad que subyace en el modelo tradicional.

3.3.1.2. Origen de las competencias

A principios de la década de los setenta y en el ámbito de las empresas surge el término competencia para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. Desde entonces dicho término se ha ido extendiendo de forma generalizada, de modo que hoy en día difícilmente podemos encontrar una propuesta de desarrollo y formación profesional que no esté estructurada en torno a las competencias. Así es como en el mundo empresarial se habla de gestión por competencias, formación de competencias, desarrollo profesional por competencias, análisis de competencias, etc. (Zabala & Arnau, 2008, pág. 19)

Las competencias fueron introduciéndose posteriormente al sistema educativo, lo que ha implicado realizar cambios sustanciales para el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes. Las universidades son instituciones dedicadas a la formación académica de profesionales, que aportan a dar respuesta a las diferentes demandas de la sociedad del conocimiento y para ello se requiere que desarrollen habilidades para actuar eficazmente.

Se inició un proceso que impulsó la convergencia entre los Sistemas Nacionales de Educación Superior en Europa. Como expresan Álvarez y Villardón (2006, págs. 14-15):

Los Ministerios de cada país miembro de la unión han refrendado, con la firma de la Declaración de Bologna (1999), la importancia de un desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior, que tiene como referencia el papel de la universidad en la sociedad actual.

La creación de un área Europea de Educación Superior pretende la convergencia de las titulaciones universitarias en Europa. (...)

En el año 2000 surgió el Proyecto Tuning (...), coordinado por las Universidades de Deusto y de Groningen (Holanda), tiene la finalidad de compartir y aprovechar la experiencia de las universidades para elaborar orientaciones que permitan a las distintas titulaciones diseñar y llevar a cabo planes propios que faciliten la convergencia. El Proyecto Tuning desarrolló tres líneas hasta el año 2003: identificación de las competencias que deseablemente deberían desarrollarse en la formación de todas las titulaciones, denominadas genéricas; identificación de las competencias específicas en las titulaciones estudiadas y definición del crédito europeo como unidad de medida que permite comparar los currícula de las diferentes universidades. En su segunda fase (Tuning dos), comenzada en 2003, abordó una cuarta línea sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación y rendimiento, y calidad.

El Proyecto Tuning incide en dos funciones principales de las universidades europeas:

Poner los medios para garantizar un aprendizaje potente, de alto nivel y de calidad. La planificación desde la perspectiva del trabajo del estudiante (crédito europeo) tiene esta meta.

Diseñar proyectos formativos que sitúen a los estudiantes en condiciones de generar aplicaciones prácticas para mejorar la vida social y el área profesional propia de cada titulación. A esta segunda función hace referencia la enseñanza basada en competencias.

Las competencias son componentes claves del aprendizaje, así como las destrezas y habilidades desarrolladas por los estudiantes durante su formación académica, para el desempeño profesional. Como plantean Villa y Poblete (2007, págs. 28-29):

Fruto de todas estas reuniones ministeriales, trabajos de comisiones y la propia labor de las universidades, se ha establecido un acuerdo consensuado y aceptado por la gran mayoría de los países europeos sobre lo que debe ser el Espacio Europeo de Educación Superior. Y, desde el punto de vista pedagógico, la nota más característica es la aceptación de una formación universitaria denominada: Aprendizaje Basado en Competencias. (...)

El Aprendizaje Basado en Competencias significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales. Fruto de esta colaboración, ha nacido una propuesta de competencias transversales o genéricas que intentan delimitar las competencias esenciales en las distintas profesiones para las que capacita y prepara la

universidad, sin significar eso que la universidad ceje en su responsabilidad de formar en todos los aspectos y dimensiones que considere oportunos, pertinentes y necesarios para la óptima formación y capacitación de sus estudiantes.

Posteriormente surgió la propuesta de Tuning en América, como parte del trabajo realizado en Europa, pero con planteamientos de universidades de Latinoamérica. Según lo señalado por Campos Rodríguez (2011, págs. 87-88):

Cuando en Europa se había finalizado la primera etapa del Proyecto Tuning, y se iniciaba la segunda, en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), en Córdoba –España– (octubre de 2002), los representantes de América Latina, después de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Proyecto Tuning-Europa, expresaron la propuesta de pensar un proyecto similar con América Latina. Desde este momento se comenzó a preparar el proyecto, que fue presentado a finales de octubre de 2003, por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas, a la Comisión Europea. (...).

Para América Latina, el proyecto fue propuesto por un grupo de académicos de diferentes universidades de la región, pues vieron en este la oportunidad para encontrarse y promover la convergencia de la educación superior en el continente, y, por ende, la construcción de puentes entre América Latina y Europa que permitieran una reflexión conjunta sobre la formación en la educación superior. Se buscaba abrir el debate en torno a las estructuras educativas de los países participantes para hallar vías que permitieran afinar y mejorar la cooperación intra e interregional y compartir instrumentos de mejoramiento de la calidad de la educación superior.

El proyecto Tuning representó una importante opción de las universidades latinoamericanas para trabajar colectivamente en función de mejorar la calidad educativa. Ello, mediante la promoción de los espacios de diálogo, la búsqueda de soluciones a problemáticas comunes, el respeto a la autonomía de cada una de las universidades integrantes y además es meritorio destacar el reconocimiento de las titulaciones de sus graduados. Como plantean Beneitone et al. (2007, pág. 31):

Emerge el proyecto Tuning como un instrumento dirigido a articular desde las realidades más cercanas los retos y las potencialidades conjuntas. Y por esa razón, la experiencia del proyecto ha brindado ciertos alineamientos y reflexiones sobre temas de interés común, tales como:

- Un sistema centrado en el estudiante y basado en competencias
- Nuevos paradigmas en el campo educativo
- El reconocimiento de titulaciones entre los países latinoamericanos
- La construcción conjunta de un espacio para dialogar sobre educación superior, con una mirada centrada en la calidad y buscando soluciones concretas y accesibles a problemas compartidos.

3.3.1.3. Diseño curricular por competencia

Para Vargas el diseño curricular clarifica los propósitos de la formación profesional, aborda los siguientes aspectos del currículo (2008, pág. 28):

El diseño curricular basado en competencias es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional. (...).

La estructura que asume el diseño curricular depende de las condiciones políticas, de las decisiones de autoridades universitarias entre optar por un modelo curricular determinado (modular, mixto o por asignaturas con un enfoque de competencias) o por una epistemología establecida. Depende también de las condiciones técnicas, como la organización o estructura de la malla curricular, la elección de un enfoque de resolución de problemas u otras consideraciones.

Son características de un currículo basado en competencias:

- a. Adoptar una estructura modular.
- b. Desarrollar un enfoque integrador respecto a todas sus dimensiones. Tiende a la integración de capacidades, contenidos, teoría y práctica, actividades y evaluación.
- c. Estructurarse en torno a logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes.
- d. Organizar las competencias considerando tiempos diferenciales según las demandas provenientes de las mismas competencias.
- e. Focalizar apropiadamente el aprendizaje, proporcionando al estudiante las oportunidades para alcanzarlo.

Por lo antes mencionado, la estructura del diseño curricular depende de una serie de factores, incluidas las decisiones políticas y técnicas. Estas decisiones influyen en la forma en que se organiza y presenta el plan de estudios, los que pueden variar según las necesidades y prioridades específicas de la institución educativa o las autoridades a cargo.

De modo que, el diseño curricular por competencia es un documento que contiene el enfoque educativo de la formación académica que se espera que los estudiantes alcancen; el cual inicia con la descripción del perfil profesional. Es importante porque asegura que la educación sea relevante, aplicable y esté acorde con las necesidades de la sociedad. Fomenta un aprendizaje activo y permite una evaluación más significativa y precisa. Además, su flexibilidad lo hace adaptable a diferentes contextos y condiciones cambiantes.

Asimismo, las características de un currículo por competencia resaltan la importancia para promover un aprendizaje más integral, práctico y centrado en el estudiante. Este enfoque busca preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real y adquirir las competencias necesarias a fin de alcanzar el éxito en sus carreras, en su vida personal y en la sociedad en general.

3.3.2. Evaluación

3.3.2.1. Concepto de evaluación

Existen diferentes concepciones sobre la evaluación. En el ámbito educativo, se define como: “un proceso sistemático de recogida de información, con el fin de determinar el mérito y el valor de un objeto y permitir la toma de decisiones para la mejora” (De Miguel, 2012, pág. 16).

Otra definición de evaluación es: “el proceso sistemático de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia explícito o implícito, como base previa para la toma de decisiones” (Gairín, 2009, pág. 21).

Para Ruiz (2016) la evaluación es un proceso de análisis minucioso y reflexivo que posibilita la comprensión profunda del tema de estudio y la formulación de evaluaciones críticas al respecto, ofreciendo datos que contribuyen a mejorar y afinar la estrategia educativa.

En relación a las definiciones antes citadas, se pone énfasis en la evaluación como un proceso constante de recolección y análisis de los datos, así como la interpretación de los mismos, que permita la construcción de información fundamental para la toma de decisiones, con el fin de aportar a la mejora educativa. En cuanto a las diferencias se destaca la utilidad que se le da a la evaluación: determinar el mérito y el valor de un objeto, destinado a describir la realidad y comprender la naturaleza del objeto de estudio.

Basado en los aportes dados de las definiciones anteriormente descritas se redacta el siguiente concepto de evaluación:

Es un proceso sistemático de recolección de datos, los cuales serán analizados para convertirse en información, que servirá de base en la toma de decisiones, a fin de mejorar la práctica educativa de la institución.

En el aula de clase la evaluación ocupa un lugar primordial, aunque para algunos estudiantes en ocasiones está asociada únicamente a calificaciones y para los docentes significa un cumplimiento como requisito de las evidencias del trabajo educativo. Pero esta percepción puede cambiar al ver la evaluación como la suma de los aprendizajes alcanzados y el cómo mejorar el proceso educativo en beneficio del estudiantado. Debe darse un salto de calidad en el proceso de evaluación, que se aplique una evaluación de proceso, donde lo cualitativo, es decir las habilidades blandas garanticen la formación integral de los educandos.

3.3.2.2. Modalidades de la evaluación

Las clasificaciones de las modalidades de evaluación son variadas, por los criterios que pueden ser utilizados. En la siguiente tabla se muestra un resumen:

Tabla 1

Modalidades de evaluación

Proceso dinámico, abierto y contextualizado			
Modalidad	Inicial	Procesual	Final
Momento	Antes de...	Durante...	Después de...
Funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Aplicaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los estudiantes • Evaluación de los docentes/de los centros • Evaluación de los procesos • Evaluación del sistema educativo 		
Ejecutores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Docentes ➤ Estudiantes ➤ Administración Educativa 		

Fuente: Castillo y Cabrerizo (2010, pág. 33)

Según la finalidad o funciones atribuidas a la evaluación, estas varían en función de las necesidades del proceso educativo. Al respecto Castillo y Cabrerizo (2010, pp.36-39) señalan las siguientes:

1. Evaluación diagnóstica: su finalidad es que el docente inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico. (...).

2. Evaluación formativa: es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. (...).

3. Evaluación sumativa: se aplica esta evaluación al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese periodo. Se pretende determinar la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del estudiante y el grado de consecución de los objetivos propuestos y de las competencias básicas establecidas. La evaluación final tiene una función sancionadora, en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura; la promoción o no al siguiente curso; o la obtención o no de una determinada titulación.

En la evaluación sumativa cobran presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa, y está muy influenciada por ellas. Por otra parte, los resultados de la evaluación sumativa pueden y deben ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente periodo escolar.

En fin, siendo que las modalidades de evaluación son variadas es de suma importancia utilizarlas correctamente para obtener la información requerida. Así que, es necesario brindar un tiempo adecuado para la reflexión conjunta docente-estudiantes, estimular la retroalimentación sistemática y así poder tomar las decisiones pertinentes en pro de la mejora continua del proceso de aprendizaje.

3.3.2.3. Paradigmas de la evaluación

Existen dos grandes paradigmas que se conocen con el nombre de positivista (cuantitativo) y naturalista (cualitativo), tal como plantea la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (2008, págs. 66-67):

Las evaluaciones realizadas por protagonistas del primer grupo, conocidas como evaluaciones tradicionales, se caracterizan por hacer énfasis en la evaluación de los productos del aprendizaje. (...).

Se evalúan básicamente los conocimientos y se califica numéricamente. Se evalúa para seleccionar a los estudiantes en forma unidireccional, o sea, es solo el docente quien lo hace. Se privilegian las mediciones de los logros, se enfatiza en la evaluación del estudiante, se evalúan principalmente los efectos observables. (...).

Las evaluaciones del segundo grupo, o sea, las ubicadas en la corriente alternativa, se distinguen porque reflejan un creciente interés por tomar en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el producto. Este enfoque se le conoce también como enfoque innovador o actual.

Se considera como una alternativa en el campo de la evaluación, porque la tarea actual de los docentes consiste en producir iniciativas, con el supuesto de variar los sistemas de evaluación para que potencien el desarrollo integral del estudiante, con la intención de incidir en forma favorable en el aprendizaje significativo para que su aplicación sea posible en el contexto de las aulas.

En los dos paradigmas previamente descritos lo que es diferente es el tipo de dato que se recoge, pero si valoramos el proceso de evaluación: preparación, aplicación, interpretación de los datos obtenidos, entonces veremos que muchas veces la posición teórica es muy similar. La diferencia la tiene que hacer la iniciativa creadora del docente al poner en práctica el instrumento de evaluación.

Dentro de este orden de ideas, cabe enfatizar que ambos paradigmas se complementan entre sí y contribuyen a realizar una evaluación más objetiva de los aprendizajes de los estudiantes, durante la acción educativa. Necesario ello, para guiar al estudiantado en el proceso de construcción consciente de los conocimientos y con miras a un aprendizaje con sentido, es decir, significativo. Ello justifica la adopción de un estilo de evaluación flexible, crítico, y creativo; primordial para ajustarnos a las exigencias del contexto.

Ahora bien, el análisis de la evaluación realizada por los docentes a los estudiantes constituye una tarea fundamental de los sistemas educativos para la promoción de la mejora de la calidad. Se pueden determinar las fortalezas y debilidades en el proceso educativo, justo a partir del análisis crítico de sus resultados (rendimiento académico). Todo esfuerzo de evaluación debe estar diseñado con propósitos claros, definido el uso que se le dará a los resultados de la valoración en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, aportando a la calidad educativa de la institución.

3.3.2.4. Descripción de las técnicas e instrumentos de evaluación

Según lo planteado por Pozo (2016, págs. 25-26) el proceso para obtener evidencias sobre el desempeño de un trabajador o de un estudiante se realiza siguiendo, al menos, los siguientes pasos básicos:

1. Selección de técnicas e instrumentos de evaluación. El evaluador define la técnica y los instrumentos con los que se obtendrán las evidencias del desempeño de la persona evaluada.
2. Aplicación de las técnicas de evaluación
3. Organización de la carpeta de competencias. Una vez aplicados los instrumentos de evaluación se incluyen en una carpeta todas las evidencias generadas en el proceso de evaluación.
4. Valoración y orientación. Se compara el nivel de desempeño que refleja cada una de las evidencias con los estándares de la competencia evaluada, de modo que se emite un juicio de apto o no apto. En este último caso, se indica al evaluado los aspectos que debe mejorar para alcanzar el nivel de desempeño mínimo.

Para la selección de los instrumentos de evaluación es necesario que previamente el docente conozca el alcance y las limitaciones que tienen. Además, pueda emplear más de un instrumento, ya que esto favorece la obtención de evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, en el semestre académico o año lectivo. Por tanto, los docentes deben utilizar las evaluaciones para la toma de decisiones en el proceso educativo y brindar la retroalimentación oportuna a los estudiantes.

A continuación, se describen algunas técnicas e instrumentos de evaluación que pueden emplear los docentes en la actividad académica:

Tabla 2
Técnicas para la evaluación

Tipo de técnica	Descripción
1. Observación	<p>Según Pimienta (2008, págs. 52-53) la observación: Podemos decir entonces que la observación es el hecho y producto de observar. En el preciso momento en que la realizamos, obtenemos sus resultados; en este caso, no es posible separar el acto del efecto. Se trata de un proceso complejo que requiere de toda nuestra atención. Como secuencia para la observación se debe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer el “todo” a observar. 2. Determinar los criterios que regirán la observación. 3. Percibir con detalle, tomando en cuenta los criterios, es decir, recorriendo conscientemente el “todo” de forma tal que pueda escanearse de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba, de derecha a izquierda, de izquierda a derecha, de adentro hacia afuera, y de afuera hacia adentro. 4. Enunciar, según los criterios, las características observadas.
2. Encuesta	<p>Cuando tenemos muchos alumnos por evaluar, la encuesta se convierte en un valioso recurso; además, es la metodología más adecuada para recabar opiniones, creencias o actitudes porque, si bien los encuestados quizá no digan lo que realmente piensan, al menos manifestarían lo que quieren que se sepa de ellos, por lo que es un estupendo instrumento para obtener información de una gran cantidad de sujetos. Pimiento (2008, pág. 57) cita a Buendía, Colás y Hernández (1998).</p>

Tipo de técnica	Descripción
<p>3. Entrevistas</p>	<p>Hay cuestiones que debemos tomar en cuenta a la hora de utilizar este recurso pues, al igual que con cualquier otro, debemos poseer claridad en lo que deseamos conocer. Por ello se deberían determinar cuidadosamente las dimensiones y los indicadores antes de proseguir con la construcción del(los) instrumento(s) (...). (Pimienta, 2008, pág. 59)</p> <p>De acuerdo a lo planteado por Pimienta (2008, págs. 56-57): Las entrevistas se dividen en dos campos: las estructuradas o semiestructuradas, y las no estructuradas. Cada una es relevante pero su propósito es distinto; las primeras tienen el objetivo de justificar, en tanto que las segundas buscan descubrir.</p> <p>¿En qué se diferencian las entrevistas estructuradas, las semiestructuradas y las no estructuradas?</p> <p>Las primeras parten de una guía de entrevista (cuestionario) previamente elaborada y cuya principal característica es la inflexibilidad (tal es el caso del censo de población), tanto en las cuestiones que se plantean al entrevistado, como en el orden y la presentación de los reactivos. Las entrevistas semiestructuradas tienen cierta flexibilidad, pero, también, con anterioridad se prepara la guía de entrevista, que indica las partes donde se permitirá que el entrevistado exponga con relativa soltura acerca de algunos de los temas.</p> <p>Las entrevistas no estructuradas, como su nombre indica, no poseen estructura alguna, y solamente se cuenta con una serie de temas o aspectos, bastante libre, que se abordarán durante la conversación que realizaremos con el entrevistado. Podemos señalar que, independientemente del tipo de entrevista, en todas debemos seguir un proceso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación de la entrevista 2. Ejecución de la entrevista 3. Conclusiones a las que se llega después de la ejecución. <p>En el contexto de la evaluación de los aprendizajes, como cuarto paso, debemos enjuiciar basándonos en las conclusiones obtenidas.</p>
<p>4. Lluvia de ideas</p>	<p>Según Pimienta (2012, pág. 4) la lluvia de ideas: Es una estrategia grupal que permite indagar u obtener información acerca de lo que un grupo conoce sobre un tema determinado. Es adecuada para generar ideas acerca de un tema específico o dar solución a un problema.</p> <p>¿Cómo se realiza?</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Se parte de una pregunta central acerca de un tema, una situación o un problema. b) La participación de los estudiantes puede ser oral o escrita (se debe delimitar el número de intervenciones). c) Se exponen ideas, pero no se ahonda en justificaciones ni en su fundamento. d) Todas las ideas expresadas son válidas. e) El tiempo para llevar a cabo esta estrategia es breve: no más de 15 minutos. f) Debe existir un moderador, quien debe anotar en el pizarrón las ideas expuestas y promover un ambiente de respeto, creatividad y relajación. g) Las ideas se analizan, valoran y organizan de acuerdo con la pregunta central. h) Se puede realizar conjuntamente con otros organizadores gráficos. i) Después de haber indagado en las ideas previas de los participantes, es conveniente realizar una síntesis escrita de lo planteado. <p>La técnica clásica de la lluvia de ideas (<i>brainstorming</i> en inglés) permite:</p>

Tipo de técnica	Descripción
-----------------	-------------

- Indagar conocimientos previos.
- Favorecer la recuperación de información.
- Favorecer la creación de nuevo conocimiento.
- Aclarar concepciones erróneas.
- Resolver problemas.
- Desarrollar la creatividad.
- Obtener conclusiones grupales.
- Propiciar una alta participación de los alumnos.

Para Pimienta (2012, pág. 27) un cuadro comparativo:

¿Qué es?

El cuadro comparativo es una estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o hechos. Una cuestión importante es que, luego de hacer el cuadro comparativo, es conveniente enunciar la conclusión a la que se llegó.

¿Cómo se realiza?

- Se identifican los elementos que se desea comparar.
- Se marcan los parámetros a comparar.
- Se identifican y escriben las características de cada objeto o evento.
- Se enuncian afirmaciones donde se mencionen las semejanzas y diferencias más relevantes de los elementos comparados.

¿Para qué se utiliza?

El cuadro comparativo:

- Permite desarrollar la habilidad de comparar, lo que constituye la base para la emisión de juicios de valor.
- Facilita el procesamiento de datos, lo cual antecede a la habilidad de clasificar y categorizar información.
- Ayuda a organizar el pensamiento.

Pimienta (2012, pág. 42) describe la correlación de la forma siguiente:

¿Qué es?

La correlación es un diagrama semejante a un modelo atómico donde se relacionan entre si los conceptos o acontecimientos de un tema.

¿Cómo se realiza?

- La principal característica de este diagrama es la jerarquía de los conceptos.
- En el círculo central marcado se anota el tema o concepto principal.
- En los círculos de la parte inferior se anotan los conceptos subordinados al tema principal.
- En los círculos de la parte superior se anotan los conceptos supraordenados.

¿Para qué se utiliza?

La correlación permite:

- Identificar conceptos o ideas clave de un texto y establecer relaciones entre ellos.
- Interpretar y comprender la lectura realizada.
- Promover el pensamiento lógico.
- Establecer relaciones de subordinación e interrelación.
- Insertar nuevos conocimientos en la propia estructura del pensamiento.

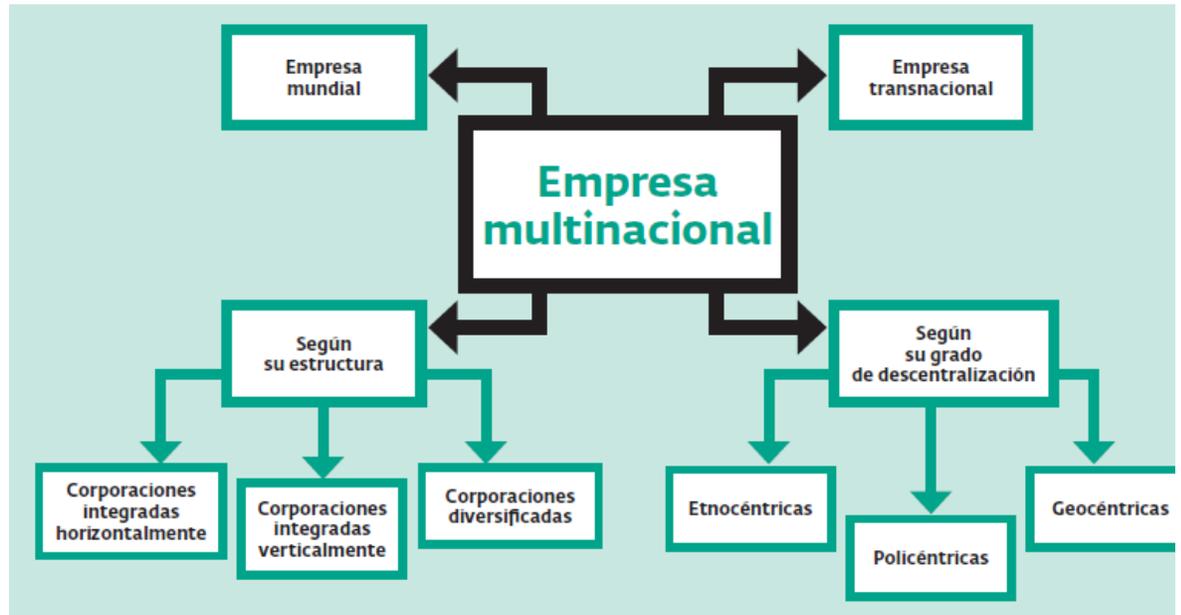
5. Cuadro comparativo

6. Correlación

Tipo de técnica	Descripción
-----------------	-------------

- Indagar conocimientos previos.
- Organizar el pensamiento.
- Llevar a cabo un estudio eficaz.

Ejemplo de un diagrama de correlación



Fuente: Tomado de Pimienta (2012, pág. 43).

Según el Ministerio de Educación Pública (MEP), Dirección de Desarrollo Curricular de Costa Rica (2013, págs. 18-19) refiere que:

La técnica del juego de roles permite a sus participantes experimentar una situación o acción, no sólo intelectualmente, sino también física y emocionalmente. Se basa en la dramatización de una situación que posteriormente es analizada por el grupo.

7. Juego de roles

El docente propone un caso que interesa al grupo y pide a los estudiantes que definan algunas características de los personajes que protagonizan el tema a tratar. Se eligen los actores que van a representar el caso y el resto del grupo hace de observador o público. (...)

Una vez finalizada la representación se hace una puesta en común para analizar la situación y discutir acerca de la solución que los actores han dado a la situación. Es importante finalizar la sesión con una reflexión y valoración de todo lo vivenciado:

- Expresión de sentimientos.
- Relato de la observación general de los observadores.
- Relato de quienes participaron en la representación. Intentando que todos y cada uno de los roles o grupos de roles expresen sus vivencias.
- Los observadores relatan sobre aspectos concretos.

Tipo de técnica	Descripción
-----------------	-------------

- La persona dinamizadora trata de encauzar que las evaluaciones se refieran a roles, nunca a personas.
- Conclusiones.

Para el Ministerio de Educación Pública, a través de la Dirección de Desarrollo Curricular de Costa Rica (2013, pág. 19) el aprendizaje cooperativo:

Tiene importantes repercusiones no solo en las relaciones interpersonales sino también en el aprendizaje de contenidos y en el rendimiento académico. Este tipo de técnica permite que los docentes puedan dedicar más tiempo a aquellos estudiantes que más lo necesitan y son especialmente útiles en clases muy numerosas.

8. Aprendizaje cooperativo

En el aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, dado que cada miembro consigue sus objetivos sí y sólo sí los otros también consiguen sus objetivos. Esto significa que para aprender de forma cooperativa no es suficiente con organizar las actividades en grupos, sino que es necesario que todos compartan un objetivo común y que cada miembro del grupo, en función de sus posibilidades y capacidades, aporte para el logro de dicho objetivo. En este sentido, todas las aportaciones son igualmente válidas para llevar a cabo la actividad o tarea. Un aspecto fundamental de los grupos de aprendizaje cooperativo es que estos sean heterogéneos, de tal forma que en cada grupo estén representados diferentes estudiantes.

Los métodos cooperativos aportan nuevas posibilidades al docente, ya que éste deja de ser el eje del aprendizaje que se realiza en la clase, abriendo nuevas vías y posibilidades al desarrollo profesional. No obstante, lo señalado es importante combinar actividades de trabajo cooperativo con actividades de trabajo individual. Los métodos que combinan la individualización con la cooperación parecen ser, en términos de aprendizaje, los más efectivos. Es así porque no requieren que todos los estudiantes trabajen al mismo nivel, al tiempo que no sacrifican el progreso en los objetivos individuales de cada estudiante.

De acuerdo a lo señalado por el Ministerio de Educación Pública, Dirección de Desarrollo Curricular de Costa Rica (2013, pág. 22) el rompecabezas:

Es especialmente útil para trabajar determinados temas que pueden ser susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. Esta técnica tiene tres momentos distintos e incluye los siguientes pasos:

9. El rompecabezas

En un primer momento, se forman grupos heterogéneos de 4 o 6 miembros cada uno, los cuales se denominan “grupos base”. El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe una parte de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos. Cada miembro del equipo prepara su subtema a partir de la información que le facilita el docente o la que él ha podido buscar. En un segundo momento se rompen los grupos base y se forman los grupos de expertos.

Estos grupos se forman con los integrantes de los otros equipos que han trabajado el mismo subtema. El objetivo es intercambiar la información y profundizar en el tema, enriqueciéndolo con las aportaciones y reflexiones de todos los expertos; ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, entre otros.

Tipo de técnica	Descripción
<p>10. El portafolio o carpetas de competencia</p>	<p>En un tercer momento, los expertos vuelven a integrar su grupo base inicial comparten lo que han trabajado en el grupo de expertos. En este momento cada miembro aporta una parte del rompecabezas y se lleva a cabo una construcción y comprensión del tema global.</p> <p>Así pues, todos los estudiantes se necesitan unos a otros y se ven “obligados” a cooperar, porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado.</p> <p>Al final de la actividad se puede hacer una evaluación individual o por equipos. En el caso de la evaluación individual es importante que esta se realice sobre el tema en su conjunto y no sólo sobre el subtema que trabajó. La evaluación por equipos se realiza con base en el trabajo que el grupo ha realizado sobre el tema en su conjunto, por lo cual todos los miembros del equipo tendrán la misma calificación.</p> <p>La división de temas puede ayudar a trabajar con la diversidad de intereses y capacidades que se dé en un grupo, tanto como con los distintos niveles de dificultad que tengan los estudiantes.</p> <p>Pozo (2016) señala que una carpeta de competencias o portafolios es: Una colección de documentos en diferentes soportes (cada vez más en soporte virtual) que describe y documenta el proceso de aprendizaje y las competencias de una persona, mostrando su desarrollo personal y profesional a través del tiempo. Los documentos deben ir acompañados de una reflexión sobre el esfuerzo realizado y sobre el propio proceso de aprendizaje. (pág. 37)</p> <p>Una herramienta que refleja el desarrollo académico, profesional y personal de una persona. Permite crear un perfil profesional para mostrarlo con fines de contratación laboral o evaluación a lo largo de la vida laboral. En un portafolio se reúne, se organiza, y se muestra información relacionada con la vida académica y profesional, acompañada de la reflexión del autor sobre el esfuerzo que ha tenido que realizar para elaborar cada una de las muestras que incluye, de su proceso de aprendizaje, mostrando así su evolución a través del tiempo. (pág. 39)</p> <p>Pimienta (2012, pág. 16) describe sobre SQA lo siguiente: ¿Qué significa SQA? Es el nombre de una estrategia (Ogle, 1986) que permite motivar al estudio; primero, indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender y, finalmente, para verificar lo que ha aprendido.</p>
<p>11. SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí)</p>	<p>¿Cómo se realiza?</p> <p>a) Se presenta un tema, un texto o una situación y posteriormente se solicita a los estudiantes que determinen lo que saben acerca del tema.</p> <p>b) Los estudiantes tendrán que responder con base en las siguientes afirmaciones: Lo que sé: Son los organizadores previos; es la información que el estudiante conoce. Lo que quiero saber: Son las dudas o incógnitas que se tienen sobre el tema. Lo que aprendí: Permite verificar el aprendizaje significativo alcanzado.</p> <p>c) El último aspecto (lo que aprendí) se debe responder al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la etapa de evaluación.</p> <p>d) Se pueden organizar las respuestas en un organizador gráfico; sin embargo, tradicionalmente se utiliza una tabla de tres columnas.</p>

Tipo de técnica	Descripción
	<p>¿Para qué se utiliza? La estrategia SQA permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar conocimientos previos. • Que los estudiantes identifiquen las relaciones entre los conocimientos que ya poseen y los que van a adquirir. • Plantear preguntas a partir de un texto, un tema o una situación presentados por el profesor. • La generación de motivos que dirijan la acción de aprender.

Fuente: Elaboración propia. 2023

Tabla 3

Instrumentos para la evaluación

Tipo de instrumento	Descripción
<p>1. Preguntas</p>	<p>Pimienta señala lo siguiente (2012, págs. 7-8) sobre las preguntas:</p> <p>¿Qué son? Constituyen cuestionamientos que impulsan la comprensión en diversos campos del saber. En la enseñanza son un importante instrumento para desarrollar el pensamiento crítico. La tarea del docente será propiciar situaciones en las que los alumnos se cuestionen acerca de elementos esenciales que configuran los objetos, eventos, procesos, conceptos, etcétera. Existen dos tipos de preguntas: a) Limitadas o simples. Tienen una respuesta única o restringida, generalmente breve. b) Amplias o complejas. Su respuesta es amplia, ya que implica analizar, inferir, expresar opiniones y emitir juicios. Las clases magistrales se pueden enriquecer a través del planteamiento de preguntas, ya sea para recuperar conocimientos previos de los alumnos, suscitar el interés y motivación, o para generar la comprensión en relación con un tema.</p> <p>¿Para qué se utilizan? Las preguntas permiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el pensamiento crítico y lógico. • Indagar conocimientos previos. • Problematizar un tema. • Analizar información. • Profundizar en un tema. • Generar ideas o retos que se puedan enfrentar. • Estimular nuevas maneras de pensar. • Desarrollar la metacognición. • Potenciar el aprendizaje a través de la discusión.
<p>2. Preguntas-guía</p>	<p>En opinión de Pimienta (2012, pág. 9) las preguntas guía:</p> <p>¿Qué son? Las preguntas-guía constituyen una estrategia que nos permite visualizar un tema de una manera global a través de una serie de interrogantes que ayudan a esclarecer el tema.</p>

Tipo de instrumento	Descripción
<p>3. Preguntas exploratorias</p>	<p>¿Cómo se aplican? a) Se selecciona un tema. b) Se formulan preguntas. Se solicita a los estudiantes que las formulen, tomando en cuenta la representación siguiente. c) Las preguntas se contestan haciendo referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura. d) La utilización de un esquema es opcional.</p> <p>¿Para qué se utilizan? Las preguntas-guía permiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar detalles. • Analizar conceptos. • Indagar conocimientos previos. • Planear un proyecto. <p>Pimienta (2012, pág. 14) refiere sobre las preguntas exploratorias:</p> <p>¿Qué son? Las preguntas exploratorias son cuestionamientos que se refieren a los significados, las implicaciones y los propios intereses despertados.</p> <p>¿Cómo se realizan? a) Se elige un tema, un experimento o una situación. b) El profesor formula preguntas exploratorias, o también es posible solicitar a los estudiantes que las formulen. Pueden iniciarse así:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa...? • ¿Cómo se relaciona con...? • ¿Qué sucede si yo cambio...? • ¿Qué más se requiere aprender sobre...? • ¿Qué argumentos te convencen más acerca de...? <p>c) Las preguntas se contestan con referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura; sin embargo, la esencia de esta estrategia es que las respuestas no aparecen directamente en el texto, por lo que es necesaria una elaboración personal del estudiante. d) La utilización de un esquema es opcional.</p> <p>¿Para qué se utilizan? Las preguntas exploratorias permiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar conocimientos previos. • Descubrir los propios pensamientos o inquietudes. • Desarrollar el análisis, además del razonamiento crítico y creativo.
<p>4. RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)</p>	<p>En la opinión de Pimienta (2008, pág. 19) el RA-P-RP:</p> <p>¿Qué es? Es una estrategia que nos permite construir significados en tres momentos representados por una pregunta, una respuesta anterior o anticipada y una respuesta posterior.</p> <p>¿Cómo se realiza? a) Se comienza con las preguntas, ya sea por parte del docente o de los estudiantes.</p>

Tipo de instrumento	Descripción
	<p>b) Se inicia con preguntas medulares del tema. Preguntas: se plantean preguntas iniciales del tema. Este es el punto de partida para que los estudiantes den una respuesta anterior y una posterior. c) Posteriormente, las preguntas se responden con base en los conocimientos previos (lo que se conoce del tema). Respuesta anterior: conocimientos previos de los alumnos acerca del tema. d) Después se procede a leer un texto u observar un objeto de estudio. e) Se procede a contestar las preguntas con base en el texto u objeto observado. Respuesta posterior: después del análisis de la información leída u observada se responden las preguntas iniciales.</p> <p>¿Para qué se utiliza? La estrategia RA-P-RP permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar conocimientos previos. • Desarrollar un pensamiento crítico. • Desarrollar la metacognición. • Desarrollar la comprensión. <p>Según Pimienta (2012, pág. 24) el cuadro sinóptico:</p> <p>¿Qué es? El cuadro sinóptico es un organizador gráfico muy utilizado, ya que permite organizar y clasificar información. Se caracteriza por organizar los conceptos de lo general a lo particular, y de izquierda a derecha, en orden jerárquico; para clasificar la información se utilizan llaves.</p> <p>¿Cómo se realiza?</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Se identifican los conceptos generales o inclusivos. b) Se derivan los conceptos secundarios o subordinados. c) Se categorizan los conceptos estableciendo relaciones de jerarquía. d) Se utilizan llaves para señalar las relaciones. <p>¿Para qué se utiliza? El cuadro sinóptico permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones entre conceptos. • Desarrollar la habilidad para clasificar y establecer jerarquías. • Organizar el pensamiento. • Facilitar la comprensión de un tema.
<p>5. Cuadro sinóptico</p>	<p>Según el Ministerio de Educación Pública, Dirección de Desarrollo Curricular de Costa Rica (2013, págs. 16-17) refiere que:</p> <p>Las escalas de calificación presentan un conjunto de características o cualidades por juzgar para indicar el grado hasta el cual se halla presente cada atributo, deben construirse de acuerdo con los productos de aprendizaje por medir, los rasgos del carácter del estudiante, sus habilidades para actuar, hablar, escribir, comportarse, así como aspectos de orden personal y social. Su uso debe confinarse a aquellas áreas en las que hay suficiente oportunidad de hacer las observaciones necesarias. Si se aplican estos dos principios con propiedad, una escala de calificación sirve para varias funciones evaluativas importantes, a saber; 1) dirige la observación hacia aspectos específicos y claramente definidos del comportamiento. 2) suministra un cuadro común de</p>
<p>6. Escala de calificación</p>	

Tipo de instrumento	Descripción
---------------------	-------------

referencia para comparar a todos los estudiantes según el mismo conjunto de características y 3) ofrece una forma conveniente para registrar información.

Los elementos que deben conformar una escala son los siguientes:

- Un encabezado, con toda la información espacial, temporal y académica docente necesaria, para indicar dónde, cuándo y a quién se le aplica el instrumento.
- El o los objetivos, contenidos curriculares o competencias que orientan el proceso de observación deben estar en consonancia, con los rasgos que se establezcan para esta.
- Las instrucciones explícitas, dirigidas hacia la intención que lleva el instrumento, ya sea de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.
- Los rasgos, características o indicadores que establecen las pautas de observación, estos se ubican generalmente a la izquierda y en orden lógico.
- Los criterios que tipifican la escala de calificación: numérica, descriptiva o gráfica y que se ubican a la derecha con espacios en blanco, para las marcas que realizará el evaluador.
- Un rango de valor para los criterios ya establecidos, que puede ser conceptual o cuantitativo, esto si el evaluador quiere otorgarlo.

El Ministerio de Educación Pública, Dirección de Desarrollo Curricular de Costa Rica (2013, pág. 19) plantea que una lista de cotejo es:

7. Listas de cotejo

Una lista de control o de cotejo indica, la presencia o ausencia de una determinada característica o comportamiento importante de observar. Como instrumento de observación, por tanto, la lista de cotejo incluye un conjunto de afirmaciones, ya sea características que se deban observar en el proceso, o bien un comportamiento cuya presencia o ausencia se desea verificar en la actuación o desempeño de los estudiantes, docentes, directivos o padres de familia. Generalmente, estas afirmaciones van acompañadas de un espacio especial para indicar si cada una está o no presente, si fue observada o no.

Para el Ministerio de Educación Pública, Dirección de Desarrollo Curricular de Costa Rica en la evaluación formativa los mapas mentales (2013, pág. 10):

Son representaciones mentales de la imagen que se forma acerca del significado de un conocimiento que puede ser representada de muchas maneras, ya que refleja la organización cognitiva individual o grupal dependiendo de la forma en que los conceptos o conocimientos fueron captados.

8. Mapas mentales

Procedimiento:

Es una representación en forma de diagrama que organiza la información, parte de una palabra o concepto central, alrededor del cual se organizan 5 o 10 ideas o palabras relacionadas con dicho concepto, cada una de estas 5 o 10 palabras se pueden convertir en concepto central y seguir agregando ideas o conceptos asociados a él.

Estos mapas les permiten a los estudiantes aprender términos o hechos, practicar sobre el uso de gráficas, sintetizar e integrar información, tener una visión global con la conexión entre los términos y mejorar sus habilidades creativas y de memoria a largo plazo.

Esta técnica le permitirá al docente evaluar la visión que tienen los estudiantes de un determinado conocimiento o concepto, además, se puede observar como el estudiante establece relaciones y formas de organizar la información asociada con dicho conocimiento. La evaluación con la utilización de mapas mentales no se recomienda si el docente no incluyó la construcción de éstos

Tipo de instrumento	Descripción
---------------------	-------------

durante la mediación pedagógica, ya que su elaboración implica una tarea cognitiva que requiere entrenamiento.

Para Pozo (2016, pág. 59) una matriz de valoración o rúbrica es:

Un instrumento utilizado para medir el desempeño de los aprendices en el desarrollo de una tarea concreta. Son herramientas especialmente adecuadas y útiles, por tanto, para evaluar competencias.

Suele tener el formato de una tabla con un listado de criterios graduados en unos niveles de calidad en su cumplimiento. La escala de valoración suele constar de cuatro puntos como, por ejemplo, los que se presentan a continuación:

- Excelente- Satisfactorio - Satisfactorio con recomendaciones - Necesita mejorar.
- Muy competente - Competente - Aceptable - No aceptable.
- Supera el estándar- Cumple el estándar -Se aproxima al estándar - Por debajo del estándar.
- Excelente - Bueno - Regular - Mejorable.

¿Cómo diseñar y aplicar una matriz de valoración o rúbrica?

1. Determinar qué aprendizaje se va a medir, los criterios de evaluación que describirán el logro alcanzado y qué tipo de tarea es apropiada para demostrar ese logro.
2. Determinar el tipo de rúbrica: analítica (evaluación formativa) u holística (evaluación sumativa).
3. Decidir los niveles de valoración de cada uno de los criterios de evaluación. Es conveniente redactar inicialmente una rúbrica de tres niveles, en la que un extremo sea el máximo nivel que puede ser alcanzado, otro extremo sea el más bajo (el estudiante no ha alcanzado el objetivo), y uno intermedio que represente el promedio entre ambos extremos. Una vez establecidos esos tres puntos de referencia, puede ampliarse el instrumento con más niveles según se considere necesario.
4. Describir los niveles de desempeño específicos de los criterios que se van a utilizar para llevar a cabo la evaluación de la tarea. Se deben detallar los comportamientos observables del aprendiz, de modo que sea posible colocar su desempeño, de forma objetiva, en uno de los niveles de ejecución. (...).
5. Construir una tabla que contenga los aspectos a evaluar, los niveles de desempeño y la descripción de cada uno de esos niveles. Normalmente, la escala de calidad para valorar los diversos aspectos a evaluar se coloca en la fila horizontal superior, con una graduación que vaya de mejor a peor. En la primera columna vertical se colocan los aspectos que se han seleccionado para evaluar. En las celdas centrales se describe de la forma más clara y concisa posible los indicadores que se van a utilizar para evaluar cada uno de los aspectos. (...)
6. Probar el instrumento para comprobar que es útil para medir los aspectos para los que ha sido diseñado. Sería conveniente que fuera revisado por otro formador o que se aplique a otras personas ajenas al proceso de la evaluación. En caso necesario, se deben hacer las correcciones recomendadas. (...)
7. Inmediatamente después del desempeño del estudiante (prueba situacional, presentación oral, trabajo en equipo, etc.) se debe asignar el nivel correspondiente y realizar las observaciones oportunas para justificar la valoración asignada.
8. Pedir al estudiante que evalúe su propio desempeño aplicando la rúbrica.
9. Realizar una entrevista en la que se contrasten las observaciones del formador y del aprendiz, tratando de llegar a un acuerdo en las fortalezas y debilidades del estudiante con respecto a su desempeño de modo que se pueda diseñar un plan de mejora. (págs. 63-64)

9. Matriz de valoración para la evaluación de competencias o rúbrica

Tipo de instrumento	Descripción
10. Cuestionario	<p>En opinión de Pimienta (2008) el cuestionario es: Un medio o recurso que podemos aplicar con el método de la encuesta, es decir, a un gran número de personas. Pero el cuestionario no es exclusivo de esta técnica, pues también se aplica en entrevistas, por ejemplo. (pág. 57)</p> <p>Un cuestionario es una lista o repertorio de preguntas, formuladas por escrito, a las cuales el estudiante debería responder. Las preguntas son cerradas (elegir entre varias alternativas) o abiertas (dar una respuesta directa sin alternativas de elección). (pág. 70)</p>

Fuente: Elaboración propia. 2023.

3.3.2.5. Tipos de modelos de evaluación

En la historia de la educación, se han propuesto diferentes modelos de evaluación sostenidos en los escenarios educativos de la época y que aún siguen cambiando, los cuales han generado aportes relevantes al ámbito educativo, por parte de sus exponentes. Se comparten a continuación los siguientes (Castillo & Cabrerizo, 2010, págs. 43-45):

Deno, Thompson y Tucker (1985) y Ho-well y Morehead (1987) presentaron ‘*Modelos de evaluación basada en el currículo*’, cuya finalidad es la de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Para Salvia y Hughes (1990), la evaluación basada en el currículo, ‘tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y resalta la integración de prácticas útiles provenientes de una variedad de fuentes o enfoques psicopedagógicos.’

Otra clasificación de los modelos los divide en clásicos y alternativos.

Modelos clásicos: se incluyen todos los modelos de consecución de metas, cuyo máximo impulsor y representante fue Tyler. Pretenden evaluar en qué medida se alcanzan las metas u objetivos de un programa educativo. Perteneciente a este grupo de modelos está el Modelo C.I.P.P. de Staufflebeamy Shinkfield (1987), que engloba cuatro tipos de evaluación recogidos en las siglas C.I.P.P.: Evaluación del Contexto, Evaluación de Entrada (Input), Evaluación del Proceso y Evaluación del Producto (Output).

Este modelo puede aplicarse también a la evaluación de los logros de un centro, o de un sistema educativo. También pertenece a este grupo el Modelo C.S.E., desarrollado en la Universidad de California. Conceptualiza la evaluación como proceso de determinar los tipos de decisiones que han de tomarse, seleccionar y analizar la información necesaria para tomarlas y suministrar esta información a aquellos que las toman.

Modelos alternativos: enfatizan el papel de los propios participantes en el programa o proceso educativo y no el papel de los que deben tomar decisiones, ni el de la administración: estos modelos propugnan una evaluación interna, no una evaluación experimental, cuantitativa y externa. De ellos, los modelos que más repercusión y acogida han tenido son:

- El modelo de evaluación responsable desarrollado por Stake (1975) y Lincoln (1982). La evaluación la proponen y la llevan a cabo los agentes de la acción educativa, tales como profesores, órganos directivos escolares, etc.
- El modelo de evaluación iluminativa, desarrollado por Parlett y Hamilton (1976). Su objetivo consiste en descubrir lo que los alumnos y profesores participantes experimentan y cuáles son los aspectos más importantes.

Otro grupo de modelos son los denominados Modelos de Evaluación Curricular. Proviene de un grupo de autores implicados en el trabajo con dificultades de aprendizaje (Blankenship, Deno y Thompson, 1985; Salvia y Hughes, 1990). Relacionan la evaluación de los alumnos con la instrucción, con la finalidad de mantener en el alumnado los niveles de instrucción individual.

Los modelos de evaluación antes descritos representan los diferentes aportes dados a la evaluación educativa, los cuales se han adaptado a las necesidades presentes de las épocas en que fueron creados y sentaron las bases para el surgimiento de otras posturas.

A continuación, se hace otra descripción de modelos de evaluación. Matriz descriptiva según criterios de análisis:

Tabla 4
Modelos de evaluación

Categorías	Evaluación por objetivos	Evaluación orientada a la decisión	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensitiva o respondiente	Evaluación Naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralp Tayler 1950	Stuffelbeam 1965-1971	Scriven (1967,1973,1994 y 1995)	Elliot Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1981)	Chen y Rossi (1989)
Propósitos de la evaluación	Lograr cambios en el comportamiento de los estudiantes como resultado de la aplicación de un programa	Servir de fundamento para la toma de decisiones de perfeccionamiento y la elección, como criterios de valor, de la respuesta a las necesidades y a la mejora de la calidad			Recolección de datos descriptivos y de juicio, procedentes de diversos usuarios como son profesores, padres y estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar complejas interacciones de la conducta humana 2. Explicar las manifestaciones psicológicas 3. Llevar a cabo experimentos de campo para determinar valores y factores motivacionales 4. Mostrar la necesidad de tener en cuenta los valores que impregnan el proceso evaluativo 5. Promover el pluralismo a nivel metodológico (incidiendo en la evaluación como proceso 6. Facilitar la negociación y el diálogo entre evaluados y evaluadores 	Determinar si las actividades del programa, proceso o área se fundamentan en una teoría validada; comprender y explicar por qué estos producen determinados efectos; además de servir de guía para mejorar y perfeccionar la intervención social

Categorías	Evaluación por objetivos	Evaluación orientada a la decisión	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensitiva o respondiente	Evaluación Naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralp Tayler 1950	Stuffelbeam 1965-1971	Scriven (1967,1973,1994 y 1995)	Elliot Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1981)	Chen y Rossi (1989)
Función del evaluador		Proporcionar informaciones útiles, ayudar a tomar decisiones racionales y abiertas	El evaluador debe ayudar a los profesionales a proporcionar productos y servicios de alta calidad y gran utilidad para los consumidores		Contrastar los resultados deseados y los observados. Describir y juzgar por completo un programa, considerando para ello las distintas fuentes de información, el análisis de congruencia y las contingencias, la identificación de las normas y los diferentes usos que se hará de la evaluación		
Fases de la evaluación	1. identificar los objetivos y las metas del programa 2. Constatar cuantitativamente los resultados en un periodo temporal establecido 3. Comprobar el grado de consecución de	Identifica cuatro tipos de decisiones en todo proceso de intervención racional sobre la realidad: 1. Decisiones sobre planificación que conciernen a la especificación de metas y objetivos 2. Decisiones de aplicación que refieren al proceso	1. Identificación clara del programa 2. Especificación de criterios para determinar sus méritos 3. Identificación de programas o componentes alternativos para comparar con el evaluado 4. Recogida de datos de cada		1. Análisis de la base lógica del programa 2. Descripción detallada del proceso, incluye los actores que gestionan y los demandantes del programa (usuarios directos) 3. Valoración o emisión de juicios	1. Iniciar un contrato con el cliente 2. Organizar la evaluación (seleccionar el equipo de evaluadores, evaluar los factores políticos, disponer de logística) 3. Identificar a los stakeholders (agentes, beneficiarios, afectados, etc).	Para implementar el modelo se proponen seis fases: 1. Especificar las metas del programa, proceso o área (variables de resultados) 2. Especificar el modelo de tratamiento considerando todas las variables intervinientes, exógenas,

Categorías	Evaluación por objetivos	Evaluación orientada a la decisión	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensitiva o respondiente	Evaluación Naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralp Tayler 1950	Stuffelbeam 1965-1971	Scriven (1967,1973,1994 y 1995)	Elliot Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1981)	Chen y Rossi (1989)
	los objetivos perseguidos	real de desarrollo del programa y cambio en la realidad 3. Decisiones de estructuración, dirigidas a la especificación de los medios para alcanzar los fines establecidos como resultado de la planificación 3. Decisiones de reciclaje referidas a la constatación de la congruencia entre resultados y propósitos	critero en cada alternativa 5. Emisión de juicios sobre la calidad de la implementación y los efectos, en comparación con las alternativas			4. Desarrollar construcciones conjuntas dentro del grupo considerando las distintas percepciones de los stakeholders 5. Ampliar las construcciones de los implicados con nueva información adicional (e incluso contradictoria) 6. Identificar problemas, cuestiones y asuntos ya resueltos por consenso. 7 - priorizar los asuntos sin resolver. 8. recopilar información y entrenar a los negociadores en su uso 9. Preparar la agenda para la negociación. 10. Llevar a cabo el proceso de negociación 11. Hacer informes de caso e informes	perturbadoras y estocásticas 3. Estudiar el proceso de generalización 4. Especificar el proceso interviniente del modelamiento 5. Formas funcionales de respuesta: análisis de relaciones funcionales recíprocas entre las variables de resultados y/o entre estas y las intervinientes. 6. Modelamiento o seguimiento del programa, proceso o área objeto de evaluación. En esta fase o paso se analiza la organización, el contexto, el grupo, recursos, tiempo, características.

Categorías	Evaluación por objetivos	Evaluación orientada a la decisión	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensitiva o respondiente	Evaluación Naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralp Tayler 1950	Stuffelbeam 1965-1971	Scriven (1967,1973,1994 y 1995)	Elliot Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1981)	Chen y Rossi (1989)
Críticas o desventajas del modelo	1. Le otorga excesiva importancia al rendimiento 2. Consideración de la evaluación como proceso terminal centrado en los objetivos y metas del programa			La debilidad del planteamiento hecho por Eisner se refiere a la escasez de garantía ofrecida, en el sentido del desarrollo de sus procedimientos de justificación metodológica, de búsqueda de evidencias, de consecución de validez y fiabilidad	Florez (1999) considera que, además de las matrices descriptivas de intenciones y observaciones, el modelo demanda la elaboración de una matriz valorativa paralela a la descriptiva, donde se exprese con juicios absolutos o relativos, según se compare internamente el programa con los criterios o estándares establecidos para la evaluación o se compare un desempeño con el de otros programas afines	para los distintos grupos de stakeholders 12. Iniciar de nuevo el proceso Una de las críticas al modelo está referida al carácter subjetivo manifiesto de quienes asumen el proceso evaluativo al rechazar el paradigma tradicional seguido en la evaluación sin establecer puntos de encuentro entre la metodología cuantitativa y la cualitativa; ésta última, base para el modelo	Las críticas al modelo son consideradas por Pozo y col (2004) como debilidades; entre estas destacan: 1. Posibilidades de evaluar procesos, programas o áreas siguiendo una teoría inadecuada. 2. Posibilidad de entorpecer la evaluación en el proceso de desarrollo y/o contrastación de la teoría. Además, otra de las críticas se fundamenta en la subjetividad de los evaluadores y el grupo interesado en la evaluación, al poder utilizar la evaluación con fines políticos

Fuente: Finol de Franco, Marcano y Camacho (2007, págs. 387-394)

Otros modelos de evaluación son el modelo sistémico y de la toma de decisiones. Se detallan a continuación:

Modelo de evaluación sistémico

El doctor Arturo de la Orden Hoz, especializado en evaluación educativa ha desarrollado un modelo sistémico, en el que se aprecia el significado de calidad de la educación asociado con las relaciones de coherencia entre los distintos componentes del modelo. Este se presenta en la siguiente figura:

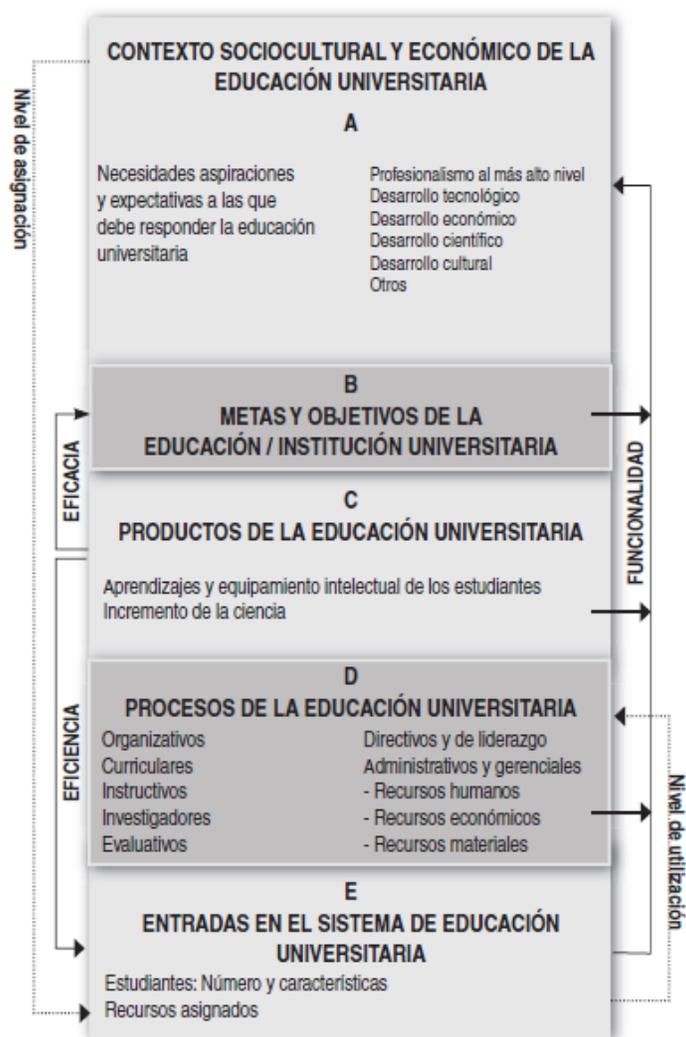


Figura 1. Modelo sistémico.

Fuente: De la Orden (1997) citado por Pimienta (2008, pág. 20).

Modelo de evaluación de toma de decisiones

El modelo CIPP constituye la evaluación orientada a la toma de decisiones de Daniel Stufflebeam (célebre autor en el campo de la evaluación). Las siglas representan los cuatro tipos de evaluación: Contexto, Insumos o Entradas, Proceso y Producto o Resultados. De acuerdo con Martínez (2017):

El modelo está basado en el aprendizaje sobre la práctica evaluativa y los esfuerzos continuados para identificar los errores y corregirlos para tenerlos en cuenta en la práctica. La historia del desarrollo del modelo forma parte del desarrollo de los modelos de evaluación desde mediados de la década de los 60 del siglo pasado. Como otros enfoques de evaluación, fue creado porque el clásico modelo de evaluación basado en los diseños de experimentos y en la evaluación basada en el logro de los objetivos, medidos mediante pruebas estandarizados, probaron sus límites para la evaluación de los programas en contextos sociales dinámicos. (pág. 94)

La evaluación de contexto como ayuda para la concreción de las necesidades y la determinación de las metas en coherencia con ellas, **la evaluación de entrada** como ayuda para dar forma a las propuestas y hacer posible su aplicación, teniendo en cuenta los recursos necesarios, incluido el propio programa y la capacitación del personal para llevarlo a cabo, **la evaluación del proceso** como guía de su realización mediante su aplicación y comprobar si se ajusta a lo planeado y si se consiguen resultados coherentes con las metas y **la evaluación del producto** para informar y valorar los resultados conseguidos por el programa y junto con los demás informes de procesos, elaborar el informe final al servicio de las decisiones de cambio o continuidad del programa y rendición de cuentas. (pág. 99)

En la práctica evaluativa el modelo CIPP contempla propósitos, el objeto y criterios de evaluación. Según Martínez (2017) señala que:

- La evaluación se divide en tres fases para identificar, adquirir y proporcionar información con el fin de respaldar la toma de decisiones. Stufflebeam argumenta que hay tres objetivos principales en la evaluación: 1) fomentar la comprensión de los fenómenos involucrados, 2) orientar la toma de decisiones y 3) ofrecer datos para asumir la responsabilidad.
- El objeto de evaluación debe ser analizado en los siguientes aspectos: 1) sus metas, 2) su planificación, 3) su ejecución, 4) sus resultados y su influencia.

- El criterio de evaluación debe considerar: 1) su utilidad en relación con las necesidades identificadas, 2) su mérito en términos de la calidad con la que se abordan dichas necesidades.

Modelo de evaluación de competencias

Se trata de generar una evaluación continua, formativa, integral y humana, que valora y confía en la capacidad del estudiante para aprender, y además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana. La noción de competencias conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; esto, sin duda, significa un cambio en el enfoque del conocimiento, que consiste en pasar del saber qué al saber cómo. (Moreno T. , 2016, pág. 251)

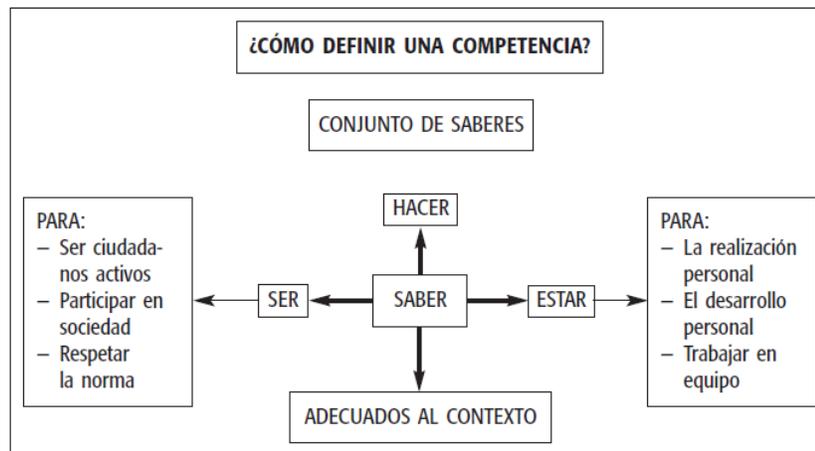


Figura 2. Elementos que integran una competencia.
 Fuente: Castillo y Cabrerizo (2010, pág. 62).

El modelo de evaluación de competencias es el que más aporta a la investigación desarrollada, el cual se describe con mayor detalle en el siguiente apartado.

3.3.3. Evaluación de competencias

Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación integral y

humana, que reconoce y confía en la capacidad del estudiante para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana. (Moreno T. , 2012, pág. 8)

La formación de los estudiantes no debe limitarse únicamente a la aplicación de los conocimientos, que permitan la aprobación de un curso o materia contemplada en el currículo formal basado en los saberes, sino que requiere de la aplicación de habilidades para la ejecución de tareas y/o actividades concretas.

Si el plan de estudios se fundamenta en competencias, entonces la evaluación debe enfocarse en esas competencias, ya que los objetivos de aprendizaje se convierten en las competencias y estas orientarán tanto la planificación y la aplicación, así como la evaluación en su sentido más completo, abarcando no solo los resultados, sino también los procesos involucrados. (Pimienta, 2008)

La evaluación de la competencia desde un enfoque holístico se centra en todas las dimensiones del desarrollo de la competencia, lo que viene siendo una evaluación del proceso y de los productos o ejecuciones prácticas que corresponden a las competencias en un curso. Esta evaluación contempla la medición y valoración del proceso en la adquisición de competencias, teniendo como evidencias los productos resultantes del trabajo académico del estudiante. (Gavotto, 2012, pág. 35)

En la evaluación de competencias se necesitan realizar diferentes procesos y técnicas, de acuerdo a lo que se quiere evaluar. “El aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente” (Villa & Poblete, 2007, pág. 40).

Es necesario realizar una planificación de la evaluación. El docente deberá diseñar cómo evaluará a los estudiantes antes de ponerla en práctica. En la opinión de Frade (2009):

Como una competencia se traduce en desempeños específicos el proceso de evaluación en el aula se modifica, ya que los docentes tendrán que atender al desempeño, al logro, al cambio en la actitud, más que sólo al conocimiento verbal o declarativo que emite como se hacía antes.

Una buena evaluación abarcará el trabajo realizado, los productos obtenidos, las actitudes frente a la labor, y la demostración de que se han desarrollado más las habilidades de pensamiento, que solamente la memorización del conocimiento que repite los contenidos de manera verbal. (pág. 71)

En la evaluación, el docente debe incluir situaciones del contexto real que probablemente encontrarán los estudiantes y que requieren estar capacitados para saber actuar eficazmente.

El propósito de la evaluación es determinar el nivel de conocimiento alcanzado en los diversos temas de aprendizaje que conforman la competencia, pero esto se realiza en el contexto de una situación que da significado y utilidad tanto a los temas como a las actividades de evaluación. (Zabala & Arnau, 2008)

“La evaluación es el estímulo más significativo para el aprendizaje: todo acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que ellos deben aprender y cómo deben hacerlo” (Cruz, Del Pino, Luque, Salinas, & Visurraga, 2009, pág. 16). Por tanto, la evaluación debe convertirse también en un mecanismo que aporte a mejorar el dominio de una competencia determinada, es así que el docente definirá las estrategias de aprendizaje adecuadas para que los estudiantes alcancen dicha competencia.

Desde el punto de vista de Tobón (2013, págs. 99-101), las competencias tienen cinco características fundamentales, que se detallan a continuación:

- **Actuación integral:** saber ser compuesto de actitudes y valores, el saber hacer implica actuar en la realidad con las habilidades procedimentales necesarias y el saber conocer, que consiste en comprender y argumentar lo que se hace y se debe hacer. (...)
- **Resolución de problemas del contexto:** 1. los problemas pueden referirse a situaciones negativas del contexto o retos de mejorar, crear e innovar, 2. los problemas pueden ser actividades que en su desempeño impliquen algún reto de mejora, y 3. el abordaje de problemas en el enfoque socioformativo un componente esencial de toda competencia.
- Se enfocan en el **mejoramiento continuo** (Metacognición).
- Tienen como base el **desempeño ético** (Ética).
- **Idoneidad:** se relaciona la idoneidad de una persona en una empresa con la realización de una determinada cantidad de producto en un determinado periodo de tiempo. (...)

Para Cruz et al. (2009, pág. 18), las principales características de la evaluación, según el enfoque por competencias, son las siguientes:

- Tiene por objeto principal los **resultados**,
- Las pruebas y los criterios que la constituyen son **públicos**,
- Se halla referenciada por **criterios** y no por **normas**,

- Su expresión es preferentemente **cualitativa** más que **cuantitativa**,
- Tiene carácter **individualizado**,
- Tiene un carácter **acumulativo** (más que **global** o **comprensivo**),
- Siendo por naturaleza una evaluación **final** (de **resultados finales**), admite la evaluación **continua** a lo largo del proceso formativo,
- Procura establecer **situaciones** de evaluación lo más **próximas** posible a los escenarios reales en donde tiene lugar el desempeño de competencias.

Se puede concluir, en las características antes indicadas, que la evaluación es un proceso continuo, basada en evidencias, en criterios que indican las competencias, los aprendizajes a lograr, así como las capacidades a desarrollar por los estudiantes (las competencias a desarrollar en el ámbito académico previo al laboral, implica el compromiso de cada estudiante en su formación profesional).

3.3.3.1. Evaluación de competencias Pirámide de Miller

De acuerdo a lo expresado por Tejada y Ruiz (2016, pág. 31):

La evaluación de competencias en Educación Superior exige también de la articulación de dispositivos válidos y fiables donde se pueda evidenciar que la misma se posee, aunque no debemos olvidar que la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida por el desempeño o acciones específicas. (...)

Por otra parte, como venimos sosteniendo, la competencia solo se puede evaluar en la acción, si bien para su adquisición y desarrollo cabe haber adquirido previamente toda una serie de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes), que hemos de describir de acuerdo a los resultados de aprendizaje o norma de competencia. En consonancia con la pirámide de Miller (1990), podemos acometer la evaluación de la competencia a partir de los distintos tipos de saberes (Tejada, 2011). Siguiendo la misma, podemos aludir a cuatro niveles de evaluación en relación directa del tipo de saber, correspondiendo los dos primeros propiamente al conocimiento y los siguientes, desde la misma lógica, al comportamiento.

Lo antes descrito concuerda con lo expresado en la Metodología para la Evaluación del Currículo por Competencias de la UNAN-Managua (2021): “las competencias tienen varias aristas: saber, saber hacer, saber ser, saber convivir, entre otras. Todas tienen que considerarse para poder certificar que el estudiante ha logrado un nivel de competencia determinado” (pág. 19).

Es decir, en el sistema de evaluación de competencia, los estudiantes y docentes juegan un rol estratégico en el proceso educativo, al ser los protagonistas de la aplicación de la evaluación, ya sea individual o colectiva con fines de la mejora educativa.

“La pirámide de Miller, es un sistema que actualmente es usado no solo en educación médica, sino también en las diferentes áreas de formación profesional.” (Universidad Veracruzana, 2017, pág. 14). Asimismo, la Universidad Veracruzana en su Manual de Evaluación cita a Ruiz, M. (2009) que describe la constitución de la pirámide de Miller centrada en cuatro niveles (ver Figura N° 39, p. 179):

- La base de la pirámide representa el componente de conocimiento de la competencia, son los conocimientos en abstracto y la denomina “saber”.
- El segundo nivel, permite al sujeto explicar cómo haría uso de ese conocimiento en situaciones o supuestos contextos, la toma de decisiones y el razonamiento son habilidades que se ponen en manifiesto en este nivel. Se le denomina “saber cómo”.
- El tercer nivel “demostrar cómo”, implica demostrar con hechos, cómo, en una situación simulada; se ubica a la competencia cuando es medida en ambientes “simulados” y donde el profesional debe demostrar todo lo que es capaz de hacer, sin ser la práctica profesional directa.
- En el nivel cuarto, se encuentra el desempeño “hace”, se valora lo que desempeña en contextos reales el ejercicio profesional, es el momento en que se evidencia la competencia. (2017, pág. 26)

3.3.4. Calidad educativa

La calidad educativa requiere de la búsqueda constante del mejoramiento de la educación de los estudiantes. En este apartado se definen algunos conceptos de calidad, el cual ha ido cambiando constantemente.

3.3.4.1. Concepto de calidad

“En su versión etimológica, calidad es una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie. El término calidad resulta polifacético y a menudo subjetivo” (Palladino, 2005, pág. 40).

La calidad es una palabra difícil de definir por su constante evolución. En general se define como “todas las cualidades con que cuenta un producto o un servicio para ser de utilidad a quien lo emplea; o sea, un producto o servicio es de calidad cuando sus características, tangibles e intangibles, satisfacen las necesidades de los usuarios” (Cantú, 2011, pág. 3) .

“La calidad puede definirse como el conjunto de características que posee un producto o servicio, así como su capacidad de satisfacción de los requerimientos del usuario” (Cuatrecasas & González, 2017, pág. 16).

En los aportes dados por los autores, al definir la calidad, concuerdan con la satisfacción de las necesidades o requerimientos de los usuarios. En relación a las diferencias se identifican los atributos mencionados: cualidades de un producto o servicio, propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa y conjunto de características que posee un producto.

Basados en las definiciones antes mencionadas se redacta el siguiente concepto de calidad: La calidad describe la satisfacción que tiene un producto o servicio con los requerimientos de los usuarios.

3.3.4.2. Concepto de calidad educativa

Según García (1982 citado en Choles y Sánchez, 2019) “se podría definir la calidad educativa como el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia” (pág. 57).

Calidad educativa es una expresión genérica con la que se denomina un complejo constructo valorativo basado en la consideración de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y centros educativos. (Palladino, 2005, pág. 40)

En el capítulo III, artículo 9, de la Ley General de Educación de Nicaragua (2006), se aborda la definición de calidad:

La calidad en la educación apunta a la construcción y desarrollo de aprendizajes relevantes, que posibiliten a los estudiantes enfrentarse con éxito ante los desafíos de la vida y que cada uno llegue a ser un sujeto actor positivo para la comunidad y el país.

“La calidad educativa es una filosofía que, involucrando a toda la comunidad educativa, implica y compromete a todos en un proyecto común en el que se depositan toda expectativa de mejora y progreso” (Bodero, 2014, pág. 116).

Las opiniones de los autores citados coinciden en que la calidad educativa está basada en la **eficacia** de la educación. En relación a las diferencias se distinguen variantes en los atributos dados: características de integridad, coherencia y eficacia, se sugieren tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, otra opinión es la construcción y desarrollo de aprendizajes relevantes. Es así que la definición varía de acuerdo al enfoque de cada autor.

Fundamentado por los aportes dados en las definiciones antes descritas se redacta el siguiente concepto de **calidad educativa**:

Es aquel proceso orientado a garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes, que les permita desenvolverse en la vida y en el campo laboral de forma eficiente y eficaz.

3.3.4.3. La calidad educativa en la Educación Superior

Las universidades en busca de la calidad educativa necesitan transformar la actividad académica, adaptarse a las nuevas condiciones tecnológicas, sociales y culturales del contexto actual.

Por tanto, en la Educación Superior se debe trabajar constantemente la formación profesional de alta calidad de los estudiantes, para proporcionar un servicio eficiente a la sociedad.

La Educación Superior está precisada a brindar una educación de calidad: formar un profesional capaz de actuar de modo crítico, autónomo, creativo y responsable con el desarrollo sostenible y el mejoramiento de una sociedad cambiante, donde existe una creciente demanda de habilidades de aprendizaje, lo cual exige de los estudiantes que sean capaces de aprender por sí mismos. (Moreno I. , 2009, pág. 45)

La calidad educativa tiene un valioso potencial de desarrollo, en la que están presentes la calidad del docente, de los aprendizajes en los estudiantes y de los procesos académicos. Como parte de los indicadores de la calidad educativa se encuentran la deserción y la retención de los estudiantes. A continuación, se muestra su definición:

Deserción

“La deserción puede ser definida como una forma de abandonar a la institución de educación superior por el estudiante que está inscrito, esta puede ser temporal o definitiva, voluntaria o involuntaria, como consecuencia de una o varias causas” (Ulloa, 2017, pág. 14).

“Aunque la definición de deserción estudiantil continúa en discusión, existe consenso en precisarla como un abandono que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas” (Suárez & Díaz, 2015, pág. 302).

De acuerdo con lo señalado en los párrafos anteriores, la deserción estudiantil es el abandono prematuro de los estudios y este puede deberse a diferentes razones, tales como: problemas económicos, personales, académicos, entre otros. Además, es un problema que afecta no solo a los estudiantes individualmente, sino también a la sociedad en su conjunto, ya que puede limitar las oportunidades de empleo y desarrollo económico de quienes abandonan la educación.

Retención

Como definición de retención, según Rivera (2011, citado en Ulloa, 2017) es “la persistencia desde la matrícula a lo largo de los términos subsiguientes hasta completar el grado y graduarse” (pág. 28).

“La retención se refiere a la capacidad institucional para mantener vinculado a un estudiante en riesgo de deserción, desde su admisión hasta su graduación” (Suárez & Díaz, 2015, pág. 304).

Teniendo en cuenta a lo expresado anteriormente, la retención estudiantil es la que mantiene a los estudiantes matriculados, motivados, atendidas sus demandas educacionales y avanzando en sus estudios. Una alta tasa de retención es un indicador positivo de la calidad educativa, ya que sugiere que la institución está proporcionando un entorno de aprendizaje efectivo y brinda apoyo a los estudiantes para que culminen con éxito su carrera profesional.

La importancia de la calidad educativa en la Educación Superior es fundamental al proporcionar a los educandos las competencias necesarias en su formación profesional y para el ejercicio de su profesión. Esto permitirá cultivar ciudadanos instruidos, educados, comprometidos con la sociedad y la promoción de principios y valores éticos.

Asimismo, la calidad educativa es un tema crucial en todo sistema educativo. Para evaluarla y mejorarla es fundamental contar con indicadores como la deserción y la retención de los estudiantes. Estos datos son esenciales, tanto para la toma de decisiones como para la identificación de las áreas en las que se presentan dificultades y diseñar estrategias para reducir la deserción y mejorar la retención.

En fin, “un correcto análisis de la calidad educativa, que incluya la temática en torno al rendimiento académico de los estudiantes, es de gran utilidad en procesos de toma de decisiones en aras de un sistema educativo más justo” (Garbanzo, 2007, pág. 60).

Rendimiento académico

La evaluación forma parte de los factores para garantizar la calidad de los procesos educativos y al mismo tiempo, un medio idóneo que facilita la mejora permanente de los mismos.

Se considera ineludible la elaboración del informe de rendimiento académico, retomar esos resultados, que son fundamentales para conocer la efectividad del trabajo académico desarrollado en la institución y constatar los efectos producidos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los indicadores de calidad más sobresalientes y trascendentales de la labor académica de las organizaciones educativas lo representa el desempeño académico de la población estudiantil, registrado en las distintas materias de los planes curriculares que cursan. Este componente académico de los estudiantes es uno de los principales indicadores que ofrece un parámetro aceptable de la eficiencia, en las instituciones educativas en sus distintos niveles. (Garbanzo, 2013, pág. 59)

Por lo tanto, es primordial valorar el grado de cumplimiento que realicen los docentes con la elaboración del informe de rendimiento académico de manera subjetiva y el seguimiento que se le dé a los resultados encontrados.

Definición de rendimiento académico

El rendimiento académico de los estudiantes es un componente del tema de la calidad educativa, a continuación, se describe su definición:

Como definición de rendimiento académico, Puche (1999, citado en Sánchez de Gallardo y Pirela de Faría, 2006) afirma que “es un proceso multidisciplinario donde intervienen la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que demuestra el estudiante en la resolución de problemas asociados al logro de los objetivos programáticos propuestos” (pág. 13).

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito. (Ruiz, Álvarez, Anguiano, & González, 2019, pág. 17)

El informe de rendimiento académico debe constituirse en una herramienta de retroalimentación para el análisis minucioso de los aspectos de la evaluación final que resultaron satisfactorios y es necesario fortalecer y aquellos que serán precisos modificar.

Como puede inferirse el énfasis en la multidimensionalidad de la definición de rendimiento está en conexión con la pluralidad de efectos o logros perseguidos por toda acción educativa. En este sentido, el aporte teórico orienta a usar como criterio de rendimiento académico indicadores cualitativos además de la dimensión cuantitativa. (Colmenares & Delgado, 2008, pág. 608)

En función del análisis del rendimiento académico se pueden elaborar propuestas de mejora para la planificación del siguiente semestre académico y/o año lectivo, en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. De igual manera dichas propuestas puedan estar extendidas a todos los años de la carrera y no a un componente en particular, lo cual permitirá garantizar la coherencia entre las mediaciones que se desarrollen en los grupos de un mismo nivel educativo. Esto podrá llevar a fortalecer las debilidades encontradas, mejorar la práctica docente y por ende la calidad educativa por la que trabaja toda institución de educación.

Indicadores del rendimiento académico

No se puede hablar de calidad de la Educación Superior sin conocer a fondo indicadores asociados al rendimiento académico de los estudiantes universitarios, pues este análisis representa un monitoreo estratégico en cuanto al desempeño académico y por ende la utilización de los recursos que el Estado invierte. (Garbanzo, 2007, pág. 61)

Un indicador del rendimiento académico es:

Aprobación

La aprobación (indicador educativo), “es el total de alumnos que han acreditado satisfactoriamente las evaluaciones establecidas en los planes y programas de estudio. Es decir, es el porcentaje de alumnos que pueden ingresar al siguiente grado al final del ciclo escolar” (Secretaría de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos, 2008, pág. 36).

Tipos y medidas de rendimiento académico

Existen diferentes tipos de rendimiento académico que se implementan en la actividad educativa. Page et al. (1990, pág. 22) proponen los siguientes:

Según se tenga en cuenta al estudiante considerado aisladamente o bien al conjunto de ellos que forman un curso o grupo escolar, se puede hablar de rendimiento individual o grupal. Tanto la perspectiva individual como la grupal son importantes para el docente a la hora de comprobar su grado de eficacia en el aprendizaje de los estudiantes y, consecuentemente, para replantearse o no su propia estrategia didáctica.

Otros dos posibles tipos de rendimiento son el objetivo y el subjetivo en función de la forma de apreciación del trabajo escolar. El objetivo requiere la utilización de instrumentos normalizados, y en él sólo se intenta apreciar el grado de dominio o la valía intelectual del sujeto. El subjetivo, por el contrario, se lleva a cabo mediante la apreciación o juicio del

profesor, interviniendo en el mismo, como es lógico, todo tipo de referencias personales del propio sujeto.

Las medidas más utilizadas para el rendimiento académico han sido las calificaciones escolares y las pruebas objetivas, tal como lo señala Page et al. (1990, págs. 24-28), a continuación:

Calificaciones escolares

Las notas escolares constituyen en sí mismas, el criterio social y legal del rendimiento de un estudiante en el ámbito de la institución escolar. Cada una de estas instituciones, a su vez, configura un sistema diferenciado de evaluación, con el que las certificaciones académicas adquieren un valor sustantivo y distinto según los niveles, las edades, las áreas y los profesores.

Son muchos los estudios que ponen de manifiesto la gran variabilidad de los criterios que se siguen en la asignación de calificaciones escolares, lo que lleva a desacreditar, o por lo menos a relativizar, la equidad y exactitud de este método como medida del rendimiento.

(...) De todo esto, se puede concluir que las notas no alcanzan un grado suficiente de fiabilidad, validez y objetividad que permita tomar decisiones individuales e institucionales con respecto al rendimiento.

Pruebas objetivas

Reciben este nombre porque las respuestas dadas a las preguntas formuladas pueden ser calificadas acorde a un criterio claramente establecido con anticipación, sin depender del juicio del profesor o examinador. Se entiende por "objetividad", por tanto, la condición que hace de una prueba, un instrumento independiente de la opinión personal. Para que una prueba sea objetiva en alto grado debe reunir una serie de requisitos técnicos, pues la objetividad es difícil de obtener y sólo se logrará en cierta medida.

En general, parece que la utilización de pruebas objetivas, como medidas del rendimiento escolar, es más provechosa en cuanto que sus resultados son susceptibles de ser comparados entre los centros y, dentro de los mismos centros, a distintos niveles, cursos y estudiantes.
(...)

De todo esto se deduce que, a pesar de presentar muchas más limitaciones las calificaciones escolares, éstas siguen siendo la medida más utilizada por los profesores y centros escolares como valoración del rendimiento de sus estudiantes.

La evaluación en el contexto de la UNAN-Managua

En el diseño curricular para desarrollar competencias en la UNAN-Managua (2021, págs. 41-42), en su segundo capítulo, la normativa curricular señala los siguientes aspectos sobre la evaluación:

Normas de evaluación

Las normas de evaluación de competencias son las referencias que orientan el proceso de evaluación. Por ello, estas referencias ayudan a cualificar de manera objetiva reduciendo las subjetividades el desarrollo alcanzado por los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje y las competencias.

Los elementos que se requieren para la evaluación son los siguientes:

- a. Los **criterios** que guían el juicio evaluativo. Estos permiten desagregar las competencias desarrolladas en diferentes niveles de profundidad.
- b. La **matriz** de evaluación (rúbricas) relacionada con el contenido de las evidencias, en términos de indicadores, descriptores y niveles de desarrollo de las competencias. (...)

Asimismo, la Normativa de Evaluación, Promoción Académica y Equivalencias de UNAN-Managua (2021, pág. 5) hace mención a los niveles que representan los valores cuantitativos de la competencia. A continuación, se detallan:

Los niveles se refieren al estadio o intensidad de desarrollo de una competencia alcanzada por los estudiantes, la cantidad de estos estará en correspondencia con los indicadores, los elementos de la competencia y los resultados de aprendizaje. Los niveles tendrán valores cuantitativos 5, 4, 3, 2.

- a. El **nivel 5** indica que el estudiante ha aprobado de manera sobresaliente los componentes curriculares y no requiere de tutoría del docente o equipo de docentes.
- b. El **nivel 4** indica que el estudiante ha aprobado de manera notable, pero requiere esfuerzo de este por superar las fallas mínimas en su aprendizaje y desempeño.
- c. El **nivel 3** indica que el estudiante ha aprobado de manera parcial y con evidencias los indicadores de logro, pero requiere esfuerzo de este y tutoría de los docentes o equipo de docentes para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje.
- d. El **nivel 2** indica que el estudiante no ha alcanzado los indicadores y no demuestra con evidencias su desempeño. Requiere de un alto esfuerzo de este y tutoría intensiva de los docente o equipo de docentes para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje en el nivel reprobado.

La evaluación busca mejorar el acto educativo en la Universidad y el aprendizaje de los estudiantes, al permitir a los docentes obtener las evidencias para guiar a los educandos por medio de la identificación de las fortalezas y debilidades. De ahí la necesidad de formular una propuesta de evaluación.

Es importante considerar los posibles factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. Esto permitirá predecir los resultados académicos, analizar su

incidencia y construir un modelo de evaluación con los componentes esenciales para el fortalecimiento de la calidad de sus aprendizajes.

Factores que inciden en el rendimiento académico

El estudio de rendimiento académico es un tema que no solamente aborda lo clásico de las notas como un referente categórico, sino que en éste interactúan factores sociales, personales, académicos e institucionales. Es necesario comprender que se está interactuando en un contexto lleno de cambios institucionales, de paradigmas y tecnológicos. Este es el contexto globalizado, competitivo y dinámico, donde el comportamiento social, las demandas y la sociedad en sí, así como la naturaleza cambian de manera vertiginosa. (Navarro & Blandón, 2017, pág. 128).

Tomando en cuenta los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes mencionados en el párrafo anterior, en éstos interactúan los siguientes:

- **Factores sociales:** que pueden incluir el entorno familiar, su nivel socioeconómico, el ambiente escolar y el acceso a los recursos educativos.
- **Factores personales:** estos abarcan la motivación de los estudiantes, hábitos de estudio, aptitudes y habilidades, entre otros.
- **Factores académicos:** están vinculados con el entorno educativo de los estudiantes, como imparte la clase el docente, los métodos y estrategias aplicadas, la forma en que se evalúa y proporciona retroalimentación.
- **Factores institucionales:** aspectos relacionados con el funcionamiento de la institución, el apoyo que se brinda a los docentes y los estudiantes, la seguridad que proporciona la institución a la comunidad universitaria, la disponibilidad de los recursos educativos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

Los resultados del sistema universitario se miden principalmente por el éxito académico alcanzado en sus alumnos, la idoneidad de sus graduados, sus tiempos de duración, su inserción laboral entre otros rubros. Esto no quiere decir que no haya otros indicadores valiosos como los programas de investigación, la proyección social, por ejemplo; lo que sí está claro es que la proyección social de las universidades, así como sus programas de investigación, nacen con los aportes de sus profesionales; he ahí la importancia de monitorear sus resultados académicos, conociendo para ello los factores que mayor incidencia representan en los resultados académicos de los estudiantes y diseñar estrategias de

intervención en la medida de lo posible, desde donde a la universidad le corresponde. (Garbanzo, 2007, pág. 59)

El conocer los posibles factores que mayormente inciden en el rendimiento académico en estudiantes universitarios permitiría al menos, entre otros, predecir posibles resultados académicos y poder hacer un análisis sobre su incidencia en la calidad educativa que se espera y ser una herramienta para la toma de decisiones en esta materia (Garbanzo, 2007, pág. 61).

Por lo antes mencionado, es importante que las instituciones educativas tomen en cuenta los diferentes factores que pueden influir significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, esto con la finalidad de buscar estrategias efectivas, que aporten al desarrollo académico exitoso de los estudiantes.

En un análisis realizado por García (2014, pág. 25) a producciones científicas de universidades argentinas sobre los principales factores que afectan el rendimiento académico, se encontraron los siguientes:

Factores individuales, centralmente vinculados con el capital cultural y social de los estudiantes (especialmente, la formación académica previa y la educación de los padres), el género (mejor rendimiento las mujeres) y la actividad económica de los alumnos. Estos trabajos también han revelado que estas características personales de los estudiantes y de su entorno social, impactan sobre el rendimiento académico en el primer año y éste, a su vez, constituye buen predictor del éxito posterior. Estos resultados subrayan la importancia del diseño de políticas institucionales tendientes a fortalecer tanto la articulación entre la escuela media y la universidad, como el primer año de los estudios universitarios.

Otro análisis efectuado a los factores determinantes al rendimiento académico como resultado del primer cuatrimestre a estudiantes de Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Sevilla, España (Jiménes, Camúñez, González, & Fuentes, 2015, pág. 159), se obtuvieron los siguientes:

Se puede medir la eficiencia en una gestión mediante los resultados obtenidos, teniendo en cuenta los factores a los que se tiene acceso, que inciden de manera negativa o positiva en los mismos. Analizamos el efecto que sobre los primeros resultados académicos tienen el género, la nota de acceso y el orden de preferencia con el que accedieron. Usando técnicas clásicas del análisis estadístico multidimensional de datos, se ha procedido al análisis empírico. Los resultados concluyen que:

- 1) no existen diferencias significativas en los primeros resultados académicos del grado en cuanto al género;
- 2) la nota de acceso es un factor relevante, significativo y directo en el rendimiento académico;

- 3) el orden de preferencia con el que el estudiante accede en primera opción es un factor que genera notas medias más elevadas;
- 4) de haberse establecido una nota de acceso más elevada, las calificaciones medias de las asignaturas hubieran crecido, y aquellos alumnos que abandonaron los estudios el primer año no se hubieran podido matricular, con lo que se habría conseguido una mejora en la eficiencia de los recursos monetarios y educativos utilizados.

De acuerdo con Jurado (2009) los sistemas de evaluación en América Latina se han enfocado en evaluar los resultados de los sistemas educativos a través de los logros, aprendizajes y actuaciones de los estudiantes. Sin embargo, al evaluar los factores relacionados con el rendimiento de los estudiantes, se ha observado una fuerte influencia de aspectos socioeconómicos. Estos factores, aunque son cruciales en el proceso educativo, no pueden ser modificados desde el ámbito educativo, sino que pertenecen a otros sectores como la salud, el empleo y la vivienda.

Las universidades en Latinoamérica, ante esta importante situación, y con el propósito de conocer los posibles factores asociados a los resultados del rendimiento académico, presentan diferentes estudios al respecto; sin embargo, no es frecuente encontrar información disponible que haya abordado la problemática del rendimiento académico, desde el nivel socioeconómico de sus estudiantes, variable de suma importancia para ofrecer un marco explicativo y proporcionar insumos a las políticas institucionales, de manera que se tome en cuenta la particularidad de los estudiantes, en este caso, según el nivel socioeconómico (Garbanzo, 2013, pág. 59).

La UNAN-Managua ha venido evaluando el rendimiento académico de los estudiantes, en este contexto del nuevo currículo por competencia, la evaluación debe ser integral, que considere de manera orgánica lo cognitivo (saber), lo técnico (saber hacer) y lo meta-cognitivo (saber por qué lo hago).

En síntesis, los futuros profesionales requieren tener la capacidad de manejar el conocimiento que han construido y continuarán construyendo a lo largo del ejercicio de su profesión. Así que, podrán seleccionar lo que es adecuado para un determinado contexto y lo aplicarán, es decir, que irán aprendiendo de forma continua, comprenderán lo que aprenden en aras de adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes. Por ello, es necesario que los componentes curriculares se centren en la evaluación de las competencias, habilidades, capacidades y procesos.

CAPÍTULO IV. HIPÓTESIS U OBSERVABLES

4.1. Hipótesis

Con el análisis al sistema de evaluación de una educación basada en competencias de la UNAN-Managua, se podrían formular mejoras definidas en una metodología, como guía orientadora para el diseño de estrategias y acciones que apunten a la calidad educativa, a partir del análisis crítico de los resultados académicos durante el proceso educativo.

4.2. Matriz de Operacionalización de Variables (MOVI)

En este apartado se muestra la identificación de las variables de estudio. La operación de variables es un paso importante en el desarrollo de la investigación. Para Arias (2012) es un “proceso mediante el cual se transforma la variable de conceptos abstractos a términos concretos, observables y medibles, es decir, dimensiones e indicadores” (pág. 64).

En el presente estudio se representan las siguientes columnas: variable conceptual, subvariable e indicadores. Para ello, se tomaron en cuenta las palabras claves identificadas en las preguntas directrices y objetivos de la investigación, que se detallan en la matriz de operacionalización de variables (se muestra a continuación), así como las técnicas de recolección de datos. Todo ello, se constituye en la guía permanente que orientó la investigación como elemento esencial en la elaboración de los instrumentos y organización de los datos obtenidos de los participantes.

Matriz de Operacionalización de Variables

Objetivo general: Elaborar una propuesta metodológica que contribuya a la mejora del sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo por competencia de la UNAN-Managua, para el fortalecimiento de la calidad educativa.

Objetivos específicos	Variable conceptual	Subvariables o Dimensiones	Indicadores	Técnicas de recolección de datos					
				1. Enc. Estud.	2. Entrev. Direct.	3. Entrev. Integr.	4. G-Focal Docent.	5. A.Dmt (Latino.)	6. A.Dmt (Ren.A)
1. Describir los elementos contenidos en las normativas establecidas para el sistema de evaluación en el marco del currículo por competencia que ponen en práctica universidades latinoamericanas.	1. Sistema de evaluación del currículo por competencia en Latinoamérica	1.1 Competencia 1.2 Evaluación	1.1.1 Definición de competencia 1.1.2 Características del currículo por competencia 1.1.3 Tipos de competencia 1.2.1 Aspectos de la evaluación por competencia 1.2.2 Indicadores en el sistema de evaluación					X X X X	
2. Valorar en el sistema de evaluación en el marco del currículo por competencia los componentes que	2. Evaluación de los componentes en el currículo por competencia	2.1 Tipos de evaluación 2.2 Rendimiento académico	2.1.1 Conocimiento del modelo de la universidad para la evaluación	X X					

Objetivos específicos	Variable conceptual	Subvariables o Dimensiones	Indicadores	Técnicas de recolección de datos					
				1. Enc. Estud.	2. Entrev. Direct.	3. Entrev. Integr.	4. G-Focal Docent.	5. A.Dmt (Latino.)	6. A.Dmt (Ren.A)
se sirven en las diferentes carreras que se ofertan en la UNAN-Managua.			2.1.2 Evaluación de los aprendizajes	X					
			2.1.3 Formas de evaluación	X					
			2.1.4 Momentos de la evaluación	X					
			2.1.5 Retroalimentación sobre las evaluaciones	X					
			2.1.6 Evaluación de aprendizajes						
			2.1.7 En la evaluación hay relación de teoría con la práctica	X					
			2.2.1 Factores psicosociales	X					
			2.2.2 Factores académicos	X					
			2.2.3 Otros factores que inciden en el					X	

Objetivos específicos	Variable conceptual	Subvariables o Dimensiones	Indicadores	Técnicas de recolección de datos					
				1. Enc. Estud.	2. Entrev. Direct.	3. Entrev. Integr.	4. G-Focal Docent.	5. A.Dmt (Latino.)	6. A.Dmt (Ren.A)
			rendimiento académico		X		X		
			2.2.4 Transición currículo por objetivo a competencia		X				
			2.2.5 Valoración del currículo por competencia		X				
			2.2.6 Referente metodológico		X				
			2.2.7 Seguimiento a los resultados						
			2.2.8 Descripción general del informe						X
			2.2.9 Valoración cualitativa y cuantitativa informe						X
			rendimiento académico						X
			2.2.10 Causas que incidieron						X

Objetivos específicos	Variable conceptual	Subvariables o Dimensiones	Indicadores	Técnicas de recolección de datos					
				1. Enc. Estud.	2. Entrev. Direct.	3. Entrev. Integr.	4. G-Focal Docent.	5. A.Dmt (Latino.)	6. A.Dmt (Ren.A)
			2.2.11 Propuestas de mejora				X		
			2.2.12 Valora resultados de las evaluaciones		X		X		
			2.2.13 Momentos para la evaluación				X		
			2.2.14 Aplica la evaluación por competencia						
			2.2.15 Describe el integrador			X			
			2.2.16 Objetivo del integrador			X			
			2.2.17 Aportes al integrador			X			
			2.2.18 Evalúa el integrador			X			
			2.2.19 Devolución y seguimiento a los resultados			X			
			2.2.20 Se enlazan los integradores			X			

Objetivos específicos	Variable conceptual	Subvariables o Dimensiones	Indicadores	Técnicas de recolección de datos					
				1. Enc. Estud.	2. Entrev. Direct.	3. Entrev. Integr.	4. G-Focal Docent.	5. A.Dmt (Latino.)	6. A.Dmt (Ren.A)
3. Determinar los indicadores presentes en el sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo por competencia que apuntan a la calidad educativa implementado en la UNAN-Managua.	3. Calidad educativa	3.1 Competencia	3.1.1 Indicadores del proceso evaluativo		X		X		
		3.2 Medios	3.1.2 Se plasman los resultados de los aprendizajes				X		
		3.3 Capacitaciones	3.1.3 Incidencia de los resultados de la evaluación		X		X		
		3.4 Infraestructura	3.2.1 Medios tecnológicos que dispone		X		X		
			3.3.1 Docentes capacitados				X		
			3.4.1 Los docentes cuentan con las condiciones adecuadas		X		X		
4. Proponer mejoras al sistema de evaluación de los componentes curriculares en el	4. Sistema de evaluación por competencias	4.1 Elementos de una estructura de evaluación	4.1.1 Elementos de un modelo (guía) de evaluación				X		
			4.1.2 Instrumentos para		X		X		

Objetivos específicos	Variable conceptual	Subvariables o Dimensiones	Indicadores	Técnicas de recolección de datos					
				1. Enc. Estud.	2. Entrev. Direct.	3. Entrev. Integr.	4. G-Focal Docent.	5. A.Dmt (Latino.)	6. A.Dmt (Ren.A)
marco del currículo por competencia implementado en la UNAN-Managua, a partir de las experiencias de su aplicación.		4.2 Metodología	la valoración de aprendizajes 4.1.3 Estrategias a implementar 4.1.4 Criterios que debe contener el modelo de evaluación 4.1.5 Aportes de la implementación del modelo 4.1.6 Mejoras al sistema de evaluación				X X X		

Fuente: Elaboración propia. 2023.

1. Encuesta a estudiantes.
2. Entrevista a directivos.
3. Entrevista integrador.

4. Grupo focal a docentes.
5. Análisis documental Universidades Latinoamericanas.
6. Análisis documental Rendimiento Académico.

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se consideran los elementos metodológicos esenciales que permiten explicar el tipo de investigación realizada, el área de estudio, la población y muestra, así como los métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de los datos.

5.1. Tipo de investigación

La metodología utilizada en la investigación debe empezar con los planteamientos paradigmáticos del investigador, además de tener en cuenta la realidad social del estudio. La presente investigación se sustentó en el paradigma socio-crítico. “En este paradigma se considera la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico, como un todo inseparable”. (...) Y asimismo “los problemas de investigación parten de situaciones reales y tienen por objeto de estudio transformar la práctica” (Gil, León, & Morales, 2017, pág. 74).

En el paradigma socio-crítico uno de los fines es la transformación de las estructuras de las relaciones sociales y la búsqueda de soluciones a los problemas creados por éstas.

Según Miranda y Ortiz (2020) en el paradigma socio-crítico:

Los procesos investigativos son vistos como espacios de participación, responsabilidad social y compromiso frente a las necesidades y expectativas de las comunidades que, con base en las apuestas por la transformación emancipatorias, transitan por el camino para la toma de decisiones en beneficio común.

En este recorrido, las prácticas sociales se orientan con base en una teoría que se interioriza, reflexiona y analiza críticamente para ponerla en función de los cambios que se necesitan, valiéndose para ello de los actos comunicativos. (pág. 11)

Se define el paradigma socio-crítico que guía la presente investigación, pero además se tomaron en cuenta elementos presentes en otros paradigmas, como son el positivista e interpretativo.

Por su diseño, las investigaciones pueden ser experimentales o no experimentales. Para Hernández, Fernández y Pilar (2014), las investigaciones experimentales “se utilizan cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula”

(pág.130). En cambio, en la investigación no experimental “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (pág.152). Para la presente investigación se trabajó con el diseño **no experimental**, se tomó en cuenta el contexto en que se desarrollaron los hechos, se describe lo que naturalmente sucedió, así como el análisis respectivo de los mismos.

El tipo de investigación es **aplicado**. Ander-Egg (2011, pág. 42) plantea que “se trata de investigaciones encaminadas a la resolución de problemas, que se caracterizan por su interés en la aplicación y utilización de los conocimientos”. Para que los docentes mejoren las experiencias del trabajo académico se requiere un ejercicio constante de valoración, por tal razón se realizaron propuestas de mejora al sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua.

El alcance de la investigación, a juicio de Hernández, Fernández y Pilar (2014), se clasifica en exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Dado que, el “alcance del estudio depende la estrategia de investigación. Así, el diseño, los procedimientos y otros componentes del proceso serán distintos en estudios con alcance exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo (pág. 90).”

Para el presente estudio el alcance de la investigación es **descriptivo**: “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2012, pág. 24). En este caso la manera en que se realiza la evaluación del proceso académico, desde el punto de vista de los estudiantes, docentes y directivos. Asimismo, es un estudio **explicativo**: “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables” Hernández et al. (2014, pág. 95). Y también es **propositivo**: “parten de un supuesto, elaboran un diagnóstico y terminan con una propuesta específica para mejorar o solucionar el problema planteado” (Pinal, 2006, pág. 14). En este trabajo se proponen mejoras al sistema de evaluación del currículo por competencia para el fortalecimiento de la calidad educativa de la UNAN-Managua.

Según el tiempo de ocurrencia de los hechos y registros de la información, Hernández et al. (2018, pág. 87) señalan que: “los diseños pueden ser retrospectivos y prospectivos. Los primeros son aquellos en los que se indaga sobre hechos ocurridos en el pasado, mientras que los segundos se registra la información según van ocurriendo los hechos”. En esta investigación se relataron los hechos ocurridos en el tiempo actual, por lo que tiene un diseño **prospectivo**.

De acuerdo al período y secuencia del estudio, Hernández et al. (2014), lo dividen en transversal y longitudinal. En los estudios transversales: “recopilan datos en un momento único” (pág.154). Y en los longitudinales: “estudios que recaban datos en diferentes puntos del tiempo, para realizar inferencias acerca de la evolución del problema de investigación o fenómeno, sus causas y sus efectos” (pág.159). Esta investigación es de carácter **transversal** porque se aplicaron los instrumentos de recolección de datos una sola vez.

La presente investigación es un **estudio de caso**. Este “es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real” (Simons, 2011, pág. 42).

Es importante la evaluación realizada por los docentes a los estudiantes, la cual debe constituirse en una tarea fundamental de los sistemas educativos para la promoción de la mejora de la calidad. Se pueden determinar las fortalezas y debilidades en el proceso educativo, justo a partir del análisis crítico de sus resultados (en el inicio, durante el proceso y al concluir el semestre académico con el informe de rendimiento académico). Todo esfuerzo de evaluación debe estar diseñado con propósitos claros y definido el uso que se le dará a los resultados de la valoración. Esto en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, aportando a la calidad educativa de la institución.

5.2. Área de estudio

El **área de conocimiento** del estudio está fundamentada en:

Área 8: Investigación Universitaria. Y a la línea de investigación 1: Evaluación del Rendimiento Académico en las Instituciones de Educación Superior (IES), en Nicaragua y la región centroamericana. En el marco del Programa de Doctorado en Gestión y Calidad de la Investigación Científica (DOGCINV).

Área geográfica

El área geográfica en el que se centra la investigación corresponde a la Región Norte de Nicaragua dado que la UNAN-Managua, FAREM-Estelí atiende a los estudiantes procedentes de dicha zona geográfica.

5.3. Población y muestra

A continuación, se presentan definiciones sobre los conceptos de población, muestra y objeto de estudio para una mejor comprensión y se indican cuáles son los participantes de la investigación.

De acuerdo con lo expresado por Hernández et al. (2014):

Población: “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (pág. 174).

Muestra: “subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de ésta” (pág. 173).

Objeto de estudio: “es propiamente lo que se quiere saber y aprender de la realidad que se analiza” (Muñoz, 2011, pág. 171).

La **FAREM-Estelí** forma parte de las 9 facultades que atiende la UNAN-Managua.

La población de la investigación son las personas que cumplen con los criterios de inclusión, que involucran el ser estudiante de I año, de las carreras que implementaron el

currículo por competencias en la FAREM-Estelí, en el II semestre del año lectivo 2021. La población del estudio se encuentra conformada por 1194 estudiantes, según los datos proporcionados por la oficina de Registro Académico.

Para el caso de los docentes, como criterio de inclusión se consideró, que estuvieran ejerciendo la docencia, en el I y/o II semestre del año lectivo 2022, en cualquiera de las categorías planta u horario. La población se encuentra conformada por 285 docentes, según datos facilitados por la Administración de FAREM-Estelí. Cabe mencionar que este dato incluye a un ejecutivo de docencia de la sede central.

Descripción de la muestra

Cuando no es factible abordar todos los elementos que componen la población accesible debido a diversas circunstancias, se opta por la elección de una muestra. El proceso de selección de esta se lleva a cabo a través de una técnica conocida como muestreo. En este contexto, se distinguen dos enfoques fundamentales: el muestreo probabilístico o aleatorio y el muestreo no probabilístico. Arias (2012, págs. 83-86) lo explica así:

- **Muestreo probabilístico o aleatorio:** es un proceso en el que se conoce la probabilidad que tiene cada elemento de integrar la muestra. Este procedimiento se clasifica en:
 - **Muestreo al azar simple:** procedimiento en el cual todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados.
 - **Muestreo al azar sistemático:** se basa en la selección de un elemento en función de una constante K. De esta manera se escoge un elemento cada k veces.
 - **Muestreo estratificado:** consiste en dividir la población en subconjuntos cuyos elementos posean características comunes, es decir, estratos homogéneos en su interior. Posteriormente se hace la escogencia al azar en cada estrato.
 - **Muestreo por conglomerados:** parte de la división del universo en unidades menores denominadas conglomerados. Más tarde se determinan los que serán objeto de investigación donde se realizará la selección. (...)

- **Muestreo no probabilístico:** es un procedimiento de selección en el que se desconoce la probabilidad que tienen los elementos de la población para integrar la muestra. Éste se clasifica en:
 - **Muestreo casual o accidental:** es un procedimiento que permite elegir arbitrariamente los elementos sin un juicio o criterio preestablecido.
 - **Muestreo intencional u opinático:** en este caso los elementos son escogidos con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador.
 - **Muestreo por cuotas:** se basa en la elección de los elementos en función de ciertas características de la población, de modo tal que se conformen grupos o cuotas

correspondientes con cada característica, procurando respetar las proporciones en que se encuentran en la población. (...)

En la selección de la muestra de los estudiantes, se eligió el **muestreo probabilístico al azar simple**, en el cual cada elemento de la población tiene una probabilidad igual de ser elegido. Esto con la finalidad de garantizar la confiabilidad de los datos y el tamaño de la muestra representativa. A partir de la población estudiantil, el cálculo probabilístico fue realizado según lo planteado por Münch y Ángeles (2009, pág. 102) “se aplica la fórmula del tamaño de la muestra de acuerdo con el tipo de población. Finita, cuando se conoce cuántos elementos tiene la población.”

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{N * e^2 + Z^2 * p * q}$$

siendo:

“Z” = 1.96 es el nivel de confianza del 95%;

N= es el universo;

p y q= son probabilidades complementarias de 0.5,

“e”= es el error de estimación aceptable para encuestas entre 1% y 10%

“n”= es el tamaño calculado de la muestra.

Una vez obtenido el dato de la muestra se procedió a calcular el 25% del total de matriculados por carrera, para la selección de los participantes del estudio, la cual está conformada por 300 estudiantes (muestra invitada) de FAREM-Estelí, los que respondieron al llenado del cuestionario (muestra productiva), a continuación, el detalle:

Tabla 5*Cantidad de estudiantes de primer año por carrera participantes de la investigación*

Carrera		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Contaduría Pública y Finanzas	22	7.3	7.3	7.3
	Mercadotecnia	17	5.7	5.7	13.0
	Diseño Gráfico y Multimedia	10	3.3	3.3	16.3
	Arquitectura	11	3.7	3.7	20.0
	Ingeniería Agroindustrial	11	3.7	3.7	23.7
	Ingeniería Agronómica	25	8.3	8.3	32.0
	Ingeniería Ambiental	5	1.7	1.7	33.7
	Ingeniería en Energías Renovables	5	1.7	1.7	35.3
	Ingeniería Industrial	10	3.3	3.3	38.7
	Medicina	13	4.3	4.3	43.0
	Ciencias Naturales	10	3.3	3.3	46.3
	Ciencias Sociales	11	3.7	3.7	50.0
	Comunicación para el Desarrollo	5	1.7	1.7	51.7
	Educación Física y Deportes	8	2.7	2.7	54.3
	Física-Matemática	9	3.0	3.0	57.3
	Matemáticas	9	3.0	3.0	60.3
	Inglés	18	6.0	6.0	66.3
	Informática Educativa	7	2.3	2.3	68.7
	Lengua y Literatura Hispánicas	11	3.7	3.7	72.3
	Educación Infantil	9	3.0	3.0	75.3
	Educación Especial	5	1.7	1.7	77.0
	Psicología	18	6.0	6.0	83.0
	Trabajo Social	11	3.7	3.7	86.7
	Ingeniería Agroindustrial - UNICAM	7	2.3	2.3	89.0
	Ingeniería Agronómica – UNICAM	9	3.0	3.0	92.0
	Inglés – UNICAM	11	3.7	3.7	95.7
	Lengua y Literatura Hispánicas - UNICAM	13	4.3	4.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Fuente. Elaboración propia 2022. Datos obtenidos de Registro Académico.

Por otra parte, en la selección de la muestra de 25 docentes (muestra invitada), de los cuales solamente 21 decidieron participar en el estudio (muestra productiva), siendo ocho de sexo femenino y 13 del sexo masculino. Se eligió el **muestreo no probabilístico** de tipo

intencional, con el propósito de comprender el fenómeno de interés y de acuerdo a los criterios que se tiene sobre la población seleccionada que reúne los requisitos para la investigación.

Los criterios de selección de la muestra de docentes obedecen a:

- Participación en el proceso de transformación curricular, de las carreras propias de la Facultad (Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Energías Renovables).
- Facilitadores de clases en el currículo por competencia, I y II semestre 2022.
- Docentes que imparten el componente integrador.
- Directores de los departamentos académicos y un ejecutivo de docencia.

Es importante mencionar que se han utilizado gráficos de frecuencia para una mejor visualización de los datos, producto del análisis de los mismos.

El objeto de estudio fue el proceso de implementación del sistema de evaluación del currículo por competencia (a nivel cuantitativo y cualitativo, los análisis generados y la continuidad que se les da a dichos resultados).

La investigación mixta utiliza las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa, lo que permite conseguir una perspectiva más amplia del fenómeno a estudiar. Es por ello, que el **enfoque de estudio utilizado en la investigación fue mixto**, el cual, según Hernández et al. (2006, pág. 751) “implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder al planteamiento del problema”.

De acuerdo con Hernández et al. (2014, pág. 580) la metodología mixta logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, ayuda a formular el planteamiento del problema con mayor claridad, produce datos más ‘ricos’ y variados, potencia la creatividad teórica, apoya con mayor solidez las inferencias científicas y permite una mejor ‘exploración y explotación’ de los datos.

La investigación desarrollada fue con la intención de abordar la problemática y objetivos del estudio, que adoptaron un enfoque mixto. En esta se combinaron diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de los datos como fueron encuesta, entrevista, revisión documental y grupo focal.

De igual manera, para el procesamiento de los datos cualitativos se organizaron y se usaron diferentes matrices de análisis. Estas permitieron categorizar las respuestas dadas por los docentes y directivos, con el fin de darle sentido, significado y facilitar el análisis de los mismos.

En el estudio se aplicaron guía de entrevista a los directivos del currículo por competencia y a docentes que facilitan el componente integrador, grupo focal a los docentes participantes en la transformación curricular de las carreras propias de la Facultad y a los que han impartido componentes en el currículo por competencia. Asimismo, se hizo análisis documental a las normativas del sistema de evaluación del currículo por competencia que ponen en práctica universidades latinoamericanas y al rendimiento académico de la Facultad. Para ello se construyeron matrices en la que fueron transcritas cada una de las respuestas a las preguntas dadas, respetando lo expresado por cada participante del estudio.

Lo anterior se realizó con la finalidad de comparar y contrastar las respuestas de los participantes. En cada una de las matrices creadas la primera columna contiene los aspectos que fueron consultados, en las siguientes columnas se ubicaron las respuestas literales y en la última columna se hizo un análisis por cada aspecto consultado. (ver anexos 7, 8, 9 10 y 11).

La aplicación de cada una de las técnicas de recolección de datos enriqueció las respuestas a las preguntas específicas de la investigación y al planteamiento de mejoras al sistema de evaluación del currículo por competencias de la UNAN-Managua.

Seguidamente se realizó la triangulación de datos, la que, según Aguilar y Barroso (2015), puede realizarse de diversas maneras, entre ellas, podemos destacar:

- **Triangulación de datos:** hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada. (...)
- **Triangulación de investigadores:** se utilizarán varios observadores en el campo de investigación. De esta forma incrementamos la calidad y la validez de los datos ya que se cuenta con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio y se elimina el sesgo de un único investigador.
- **Triangulación teórica:** hace referencia a la utilización de distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva, y así dar respuesta al objeto de estudio, pudiendo incluso ser estas teorías antagónicas. (...).
- **Triangulación metodológica:** referida a la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento. (pág. 74)

En la investigación se empleó la triangulación de datos, métodos obtenidos de las técnicas aplicadas en la recolección de datos (encuesta, entrevistas, grupo focal y análisis documental) y de algunas teorías contenidas en el capítulo III.

5.4. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente estudio se fundamenta la integración sistémica de los métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas para la recolección y análisis de los datos.

Para la realización de la fase de campo se aplicaron **métodos** a nivel teórico. Los que se emplearon para el análisis e interpretación de los resultados fueron los indicados por Del Cid, Méndez y Sandoval (2011):

- **Analítico:** consiste en descomponer un objeto en sus partes constitutivas
- **Sintético:** en una investigación se práctica al preguntarse qué conclusiones se pueden sacar de un estudio, al condensar en unas pocas, pero importantes ideas todo el esfuerzo realizado
- **Inductivo:** consiste en la operación lógica que va de lo particular a lo general. Se sustenta en la observación repetida de un fenómeno.

Los primeros dos métodos permitieron realizar análisis y síntesis de contenido. También se implementaron en función de la interpretación de los resultados obtenidos en los instrumentos de recolección de datos. Esto para una mejor comprensión del sistema de

evaluación del currículo por competencia aplicado por los docentes en la actividad académica.

Se empleó el método inductivo para extraer las conclusiones de carácter general de los hechos más repetitivos, obtenidos de los instrumentos de recolección de datos a docentes, estudiantes, directivos de la Facultad y a un ejecutivo de docencia de la UNAN-Managua.

Asimismo, se emplearon métodos a nivel **estadístico** con sus respectivos procedimientos para el manejo de los datos cuantitativos del estudio. Según Ruiz (2004) lo define como “el conjunto de los métodos que se utilizan para medir las características de la información, para resumir los valores individuales, y para analizar los datos a fin de extraerles el máximo de información” (pág. 6).

Uno de los programas utilizados en el procesamiento de los datos estadísticos fue SPSS Statistics 24, para ello se creó una base de datos con los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes y fueron representados en tablas y gráficos. También se usó Microsoft Excel para el diseño de algunos gráficos.

“En el campo de la metodología de la investigación científica el concepto de técnicas de recolección de información alude a los procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos”. (Yuni & Urbano, 2014, pág. 29)

Para evitar la confusión del uso de los conceptos de ‘datos’ y de ‘información’. La información no se recolecta sino se construye a partir de los datos que se consiguen a través de la aplicación de las técnicas. La interpretación de los datos me lleva a construir la información acorde a la temática de mi investigación.

Las técnicas usadas en la investigación para la propuesta de una metodología de evaluación para el fortalecimiento de la calidad educativa son: encuesta, entrevista, análisis documental y método grupal, con sus respectivos instrumentos de recolección de datos (ver anexos 1, 2,3, 4, 5 y 14).

A continuación, se presentan las definiciones para las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación:

Encuesta: “para obtener datos de una muestra de individuos. Los datos son recogidos usando procedimientos estandarizados de manera que a cada uno se le hacen las mismas preguntas” (Bautista, 2009, pág. 41).

En la investigación, como instrumento para la recolección de los datos se utilizó la encuesta por cuestionario. (ver Anexo N° 1, p. 223).

El **cuestionario**, con preguntas cerradas y abiertas. Según Arias (2012, pág. 74), la encuesta por cuestionario “es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador”.

Para la investigación se aplicó el cuestionario a estudiantes, que cursaron el I año de sus carreras bajo el modelo del currículo por competencia en la FAREM-Estelí, año lectivo 2021, esto con la finalidad de conocer su valoración del modelo y en particular la evaluación de los componentes. Es importante destacar que el cuestionario se realizó en el formulario de Google, cuyo link se compartió por WhatsApp para su implementación.

Entrevista: consiste en una conversación entre dos o más personas en la cual uno es el entrevistador y el otro u otros son los entrevistados. Dentro de una investigación, la entrevista es una técnica significativa y productiva para recabar datos, pues es un intercambio de información que se efectúa cara a cara. (Bautista, 2009, pág. 41)

En la investigación, otro de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fue la guía de la **entrevista estructurada**.

La entrevista individual estructurada:

Ésta es la más convencional de las alternativas de entrevista y se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía que se sigue. El cuestionario busca proteger la estructura y objetivos de la entrevista. Aun así, con cada una de las respuestas a las

preguntas del cuestionario, el investigador cualitativo puede explorar de manera inestructurada. (Quintana & Montgomery, 2006, pág. 70)

En el estudio se realizaron entrevistas a los directores de los departamentos académicos de la FAREM-Estelí y a un ejecutivo de docencia, que son los que están al frente de la implementación del currículo por competencia (ver Anexo N° 2, p. 227). Asimismo, se aplicó entrevista a docentes facilitadores del componente integrador (ver Anexo N° 14, p. 347).

De igual manera se empleó como instrumento para la recolección de los datos la **guía de análisis documental**.

Quintana y Montgomery (2006, pág. 66) refieren sobre el análisis documental lo siguiente:

Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales. (...)

El análisis documental se desarrolla en cinco acciones, a saber:

- Rastrear e inventariar los documentos existentes;
- Seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación;
- Leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis;
- Leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión.

Para el presente estudio, el análisis documental fue realizado al informe de rendimiento académico de la Facultad (ver Anexo N° 4, p. 232), correspondiente a primer año de las carreras que iniciaron el proceso de transformación curricular en el año lectivo 2021 (I y II semestre). Además, se utilizó como instrumento de investigación con distintos propósitos:

- En primer lugar, para apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos, como el grupo focal.
- En segundo lugar, para completar la información obtenida, permitiendo integrar ideas y generar los resultados de la investigación.

Asimismo, se hizo un análisis documental a las normativas establecidas para el sistema de evaluación en el marco del currículo por competencia, que ponen en práctica universidades latinoamericanas. (ver Anexo N° 3, p. 230)

Otra de las técnicas que se implementó en la fase de campo de la investigación fue el **grupo focal**.

“El grupo focal también se denomina entrevista exploratoria grupal o ‘focus group’ donde un grupo reducido (de seis a doce personas) y con la guía de un moderador, se expresa de manera libre y espontánea sobre una temática” (Estrada, 2017, pág. 152).

Se utilizó la técnica de grupo focal a dos grupos de docentes: uno a los que participaron en el proceso de transformación curricular de las carreras propias de la Facultad (Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Energías Renovables) y el otro a los que facilitan clases en carreras que están ejecutando el currículo por competencias. Cabe mencionar que se realizaron los grupos focales por separado, con la finalidad de conocer la valoración que tienen los docentes del currículo por competencia y en particular la evaluación (ver Anexo N° 5, p. 234).

En el siguiente apartado se detalla el significado de las fuentes aplicadas en la investigación.

5.4.1. Fuentes primarias

La investigación que utiliza datos de primera mano se vale de aquel material que se recaba directamente donde tienen su origen los datos. Es el dato que se toma de la fuente primaria, es decir, del punto mismo donde se origina, ya sea que se trate de un hecho, un fenómeno o una circunstancia que se desea investigar.

Dentro de esta categoría entran la experimentación, los autores inéditos, las encuestas, la descripción de eventos, las noticias periodísticas, la narración de hechos, los reportes de investigaciones, etcétera. (Muñoz, 2011, pág. 226)

Para el presente estudio las fuentes primarias utilizadas fueron: artículos de revistas científicas, libros, tesis, datos de investigación resultado de la aplicación de encuestas, entrevistas, grupo focal y análisis documental.

5.4.2. Fuentes secundarias

También identificada como información secundaria, es aquella que toma sus contenidos de las fuentes primarias para su interpretación, complemento, corrección o refutación. La investigación que utiliza información de segunda mano tiene la ventaja de que está más documentada, pues toma varias fuentes para complementar y se apoya en la seriedad metodológica.

Dentro de esta categoría de fuentes de información encontramos las publicaciones de instituciones, los ensayos, las tesis, las antologías, los artículos colegiados, etcétera. (Muñoz, 2011, pág. 226)

En la investigación también se consultaron fuentes secundarias tales como: libros, artículos de revisión, informes de investigación, páginas web, entre otras.

5.4.3. Fases (o etapas) procedimentales de la investigación

Las fases procedimentales de la investigación se concretan en cuatro partes, cuyos pasos se detallan a continuación:

5.4.3.1. Fase de planificación o preparatoria

La fase inicial parte de la identificación del problema de estudio, seguidamente se elaboró el informe de investigación. Para ello se definieron los capítulos de la estructura del informe con los respectivos apartados, a continuación, se detallan:

I. Antecedentes, planteamiento del problema y justificación

II. Objetivos de la investigación

III. Marco Teórico

3.1. Marco institucional

3.2. Fundamentación epistemológica

3.3. Referentes teóricos

- Competencias
- Evaluación
- Evaluación de competencias
- Calidad educativa

IV. Hipótesis u observables

V. Diseño Metodológico

En este apartado se definió el tipo de investigación, área de estudio, la población y muestra, las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos (cuestionario, entrevista estructurada, análisis documental y grupo focal), el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, así como el plan de tabulación y análisis estadístico.

5.4.3.2. Fase de recolección de datos

Esta fase comprende el trabajo de campo realizado para la obtención de los datos de acuerdo a los objetivos definidos en la investigación. La recolección de los datos consistió en la aplicación de una **encuesta**, a través de un cuestionario a 300 estudiantes de primer año que iniciaron sus estudios bajo el currículo por competencia. También se realizó **entrevista** a directores de los departamentos académicos, ejecutivo de docencia y docentes que imparten el componente integrador. Además, se hicieron **grupos focales** con docentes que participaron en la transformación curricular de las carreras propias de la Facultad (Ingeniería en Energías Renovables e Ingeniería Ambiental) y docentes que imparten clases en el currículo por competencia. Asimismo, se hizo **análisis documental** al informe de rendimiento académico del año lectivo 2021, así como a las normativas evaluativas de algunas universidades latinoamericanas que trabajan un currículo por competencia.

5.4.3.3. Fase de procesamiento de datos

En esta etapa se efectuó el procesamiento y análisis de los datos obtenidos de la fase de campo con técnicas cuantitativas y cualitativas. Para ello se identificaron y clasificaron los datos recolectados en los diferentes instrumentos aplicados, como fueron cuestionario, guía de entrevista, grupos focales y análisis documental al rendimiento académico de la FAREM-

Estelí y a las normativas evaluativas de algunas universidades latinoamericanas que trabajan con el currículo por competencia.

En lo cuantitativo se crearon gráficos de barras univariados con los resultados del cuestionario aplicado. En relación a lo cualitativo se construyeron diferentes matrices en las cuales se abordan los aspectos consultados (entrevista, grupos focales y análisis documental), lo que facilitó el procesamiento de los datos (ver el capítulo VI Resultados y Discusión, p. 109).

Ander (2011, págs. 152-159) señala que:

La operacionalización de los métodos, técnicas y procedimientos de recogida de datos (ya sea que se usen métodos cuantitativos o cualitativos) consta de tres momentos: diseño y preparación, recopilación de datos y análisis de los mismos. Esta última fase es el trabajo final de gabinete, con las siguientes tareas principales:

- Organización, clasificación y tratamiento de los datos recogidos
- El análisis de los datos
- La interpretación o significación de los datos (es la construcción de la información).

Después de la etapa de recogida de datos fue necesario ordenar y clasificar para luego analizar, interpretar y significar.

La información resultante de esta etapa permitió también la elaboración de conclusiones, y recomendaciones, partiendo del tema de estudio, las preguntas directrices y objetivos de la investigación.

5.4.3.4. Elaboración del informe final o fase informativa

Es la conclusión del proceso de investigación ejecutado, en donde se muestra el recorrido realizado en el estudio. En esta etapa se procedió a culminar con el capítulo del marco teórico, de la metodología de la investigación, así como el análisis y discusión de los resultados. Consistió en la elaboración de la estructura organizativa del informe de investigación, incluyendo también conclusiones, recomendaciones, la bibliografía consultada y anexos.

5.4.4. Plan de tabulación y análisis estadístico

A partir de los datos recolectados en la encuesta a los estudiantes, se elaboró una base de datos, para ello se utilizó el software estadístico SPSS, v. 24 para Windows. Seguidamente se hizo el control de calidad de los datos registrados y se realizaron los análisis estadísticos pertinentes.

Para analizar adecuadamente las distintas variables en estudio, se llevaron a cabo análisis descriptivos específicos, adaptados a la naturaleza de cada variable, ya fueran cuantitativas o cualitativas. Estos análisis comprendieron los siguientes enfoques:

- El análisis de frecuencia, el cual se aplicó para obtener una visión clara de la distribución de categorías de las variables.
- Las estadísticas descriptivas, las cuales se emplearon de acuerdo a la naturaleza de las variables, permitiendo resumir y comprender mejor su comportamiento.

Además, se generaron representaciones gráficas, tales como: gráficos de barras univariados para variables categóricas, los cuales se presentaron en un mismo plano cartesiano para facilitar la comparación y visualización de la distribución de categorías.

Se elaboró una matriz de datos para el análisis de contenido de las entrevistas a docentes (ver anexo 8), directivos (ver anexo 9), grupos focales (ver anexo 10), el análisis documental sobre la práctica evaluativa de universidades latinoamericanas y al informe de rendimiento académico de FAREM-Estelí (ver anexo 7 y 11). Cabe mencionar que se crearon algunos gráficos de barras univariados en el programa de Microsoft Excel, producto del análisis y procesamiento de los datos.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se integra el proceso de investigación desarrollado, contrastando los resultados con la literatura, el aporte de investigaciones relacionadas a la evaluación en particular a las competencias; señalando las similitudes y diferencias encontradas. Esto conllevó a realizar un análisis de contenido de acuerdo a los objetivos y preguntas específicas que rigen el presente estudio. Para ello se definió la siguiente estructura (se exponen desde el punto 6.1 al 6.5):

En primer lugar, se describen los elementos contenidos en las normativas establecidas para el sistema de evaluación del currículo por competencia que ponen en práctica universidades latinoamericanas. Se presentan en el punto 6.1.

En segundo lugar, se hace una valoración del sistema de evaluación del currículo por competencia a los componentes de las carreras de la UNAN-Managua. Se muestra en el punto 6.2.

En tercer lugar, se determinaron los indicadores del sistema de evaluación del currículo por competencia que apuntan a la calidad educativa. Se exponen en el punto 6.3

En cuarto lugar, se presentan las propuestas de mejora al sistema de evaluación del currículo por competencia. Se indican en el punto 6.4

Y por último, los resultados del punto 6.5 contienen los datos de la metodología del sistema de evaluación del currículo por competencia de la UNAN-Managua, como guía orientativa para la evaluación de los componentes en las diferentes carreras ofertadas. Ello, es concerniente al objetivo general de la investigación.

Uno de los países participantes del proyecto Tuning América Latina es Nicaragua. Para el presente estudio se eligió a la UNAN-Managua, que forma parte de las cinco universidades del país que decidieron iniciar con la implementación de un currículo por competencia. Este proceso comenzó para las carreras de educación, tal y como lo señalan Escobar, Videa y De Armas, en su artículo titulado “*La armonización de las carreras de educación en Nicaragua: política y perspectivas*” (2020):

Las universidades nicaragüenses, donde se forma a docentes que se desempeñan en el nivel de secundaria (cuatro universidades públicas adscritas al CNU: UNAN-Managua, UNAN-León, BICU y URACCAN), han emprendido un proceso de armonización curricular que da lugar a una nueva formación, a procesos de movilidad nacional e internacional tanto de estudiantes como docentes, en tanto las potencialidades de las instituciones harán una sinergia capaz de entrar en momentos de mejora continua de la educación en el país. (pág. 61)

Además, como parte de la armonización de las carreras, las comisiones de trabajo llegaron al siguiente acuerdo:

Se ha establecido como acuerdo común entre todas las partes involucradas en el proceso de armonización, que se armonizará un 75% u 80% del currículo, quedando un 20% o 25% de construcción del diseño para que cada Universidad tenga la libertad de establecer sus propias normas, tomando en cuenta que cada casa de estudio tiene su misión y visión institucional. En síntesis, esto permitirá responder a sus necesidades de formación, contexto y condiciones particulares. (pág. 64)

De modo que, el diseño de los currículos de las carreras refleja las competencias del profesional que se desea formar para la sociedad y estas universidades trabajan en función de ello aportando así, a la calidad educativa de la Educación Superior.

Otra universidad nicaragüense que asumió el currículo por competencias es la Universidad Nacional Agraria (UNA), su rector el ingeniero Sediles, al ofrecer una conferencia en el IV Congreso Nacional de la Educación Superior Nicaragüense expresó lo siguiente (2019): “Al igual que la UNA, universidades hermanas como la UNAN-León, BICU y URACCAN también trabajan en modelos educativos por competencias y en la armonización de carreras” (párr. 2).

Cabe destacar que, la intención de analizar la pertinencia del sistema de evaluación del currículo por competencia que actualmente se implementa en la UNAN-Managua, para el fortalecimiento de la calidad educativa, motiva el presente trabajo.

6.1. Elementos contenidos en las normativas establecidas para el sistema de evaluación dentro del currículo por competencia que ponen en práctica universidades latinoamericanas

El análisis documental se hizo con documentos disponibles y fuentes de información de páginas web de 7 universidades: Universidad Playa Ancha, Universidad Tecnológica de Chile, Universidad de la Costa, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Las mismas pertenecen a 6 países de América Latina: Chile, Colombia, Perú, Honduras, México y Nicaragua. Los resultados demuestran que la evaluación de competencias es el aspecto que más enfatizan estas, le continua la evaluación de aprendizajes y por último reflejan los resultados de aprendizaje. Es por ello, que los datos se muestran en una matriz que contiene los aspectos consultados vinculados a la investigación (ver Anexo N° 7, p. 247).

Los hallazgos antes indicados guardan relación con lo encontrado por García (2010), quien realizó el “*Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*”. El estudio de campo evidenció la necesidad de establecer modelos de evaluación por competencias que sirvan para orientar las prácticas, unificar criterios y sistematizar procesos. También la autora alude, que la integración de la evaluación por competencias en el contexto universitario, considerando su aporte con respecto a los resultados de aprendizaje. Además, enfatiza que debería ser analizada como una oportunidad de cambio, a desarrollar un modelo evaluativo propio, que ofrezca respuestas ajustadas a la realidad y relevantes para el contexto en que se inserta.

Asimismo, en el estudio de Khalil (2013), se definieron las dimensiones y los indicadores relacionados con el significado de una universidad de calidad. Ello, desde el punto de vista del alumnado, con el propósito de construir un modelo de evaluación de calidad en la Educación Superior. De manera que, se puedan obtener informaciones que posibiliten hacer una valoración y a partir de ellas tomar decisiones cuyo objetivo sea la mejora de la institución.

Otro trabajo, realizado por Radic (2017), titulado “*Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa la experiencia de la red de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI)*”, asume la evaluación y mejora desde una comprensión sistémica, es decir que ambos conceptos funcionan interrelacionados. Implica la acción organizada de un conjunto amplio de actores y procesos que se disponen para llevar adelante una estrategia, que permita en primer lugar contar con evidencias en el análisis de resultados de esta. Por otra parte, formula estrategias para hacer avanzar un conjunto de acciones de mejora.

El modelo de evaluación pide reportar resultados de desempeños o competencias, que demuestren el desarrollo integral que alcanzan los estudiantes, forzando una mirada más auténtica de evaluación. Pues, el acento está puesto en la demostración de aprendizajes por parte de los estudiantes poniendo en ejecución sus conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemas reales.

Por otra parte, el estudio también apuntó a describir los diferentes procesos evaluativos del currículo por competencia que ponen en práctica universidades latinoamericanas. Para una mejor comprensión de las competencias, se inicia especificando su significado a continuación:

6.1.1. Definición de competencias

Con respecto a la definición de competencia que asumen, en su mayoría, las universidades latinoamericanas consultadas declaran que son conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten resolver situaciones y/o llevar a cabo una actividad. Este hallazgo concuerda con lo expresado por García (2010) en las conclusiones de su investigación sobre la competencia como constructo complejo: una manifestación transversal y efectiva de los componentes conceptual, actitudinal, técnico, procedimental y social.

Del mismo modo, Molina (2019), en su estudio denominado “*Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias: El caso del grado de Medicina de la UNAN-Managua*”, específica como competencia la capacidad de emplear la conjugación de los distintos saberes:

saber, saber hacer, saber ser o estar, saber transferir y saber desaprender en la solución de problemas de manera eficaz, eficiente, efectiva con los recursos disponibles y en los diversos contextos de desempeño laboral.

Lo anterior es confirmado con lo que plantean Ríos y Herrera (2017), quienes definen que la competencia es el aprendizaje combinado que constituye el ser, saber hacer y saber ser. El dominio de estos conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales es coherente con el ser capaz de actuar activa y eficazmente a la luz de los contextos estudiantiles y laborales.

6.1.2. Características de las competencias

A través de la fase de campo se identificaron características propias respecto a las competencias, en las que se encontraron como principales las siguientes:

- Seis de las siete universidades consultadas señalan una educación fundada en principios, valores, una formación integral y humanista
- Cinco de las siete universidades examinadas indican que permite a los estudiantes el desarrollo autónomo y responsable frente a sus propios aprendizajes
- Tres de las siete universidades analizadas reflejan que las competencias plantean metas de formación y permiten trazar un camino para llegar a ellas.

Sin embargo, otros criterios en las características reflejan la investigación de García (2010), señalando las siguientes:

- Son acordadas mediante la participación de los miembros de la comunidad universitaria
- Abiertas al contexto del que se nutren
- Promueven prácticas marcadas por un carácter crítico, independiente, transformador y comprometido con la realidad.

Los planteamientos antes indicados evidencian aspectos distintos con lo que manifiesta Tobón (2013, págs. 99-103). Según él, las competencias tienen cinco características fundamentales, que se detallan a continuación:

- Actuación integral: saber ser compuesto de actitudes y valores, el saber hacer implica actuar en la realidad con las habilidades procedimentales necesarias y el saber conocer, que consiste en comprender y argumentar lo que se hace y se debe hacer. (...)
- Resolución de problemas del contexto: 1. pueden referirse a situaciones negativas del contexto o retos de mejorar, crear e innovar, 2. pueden ser actividades que en su desempeño impliquen algún reto de mejora, y 3. el abordaje de problemas en el enfoque socioformativo un componente esencial de toda competencia.
- Se enfocan en el mejoramiento continuo (Metacognición).
- Tienen como base el desempeño ético (Ética).
- Idoneidad: se relaciona la idoneidad de una persona en una empresa con la realización de una determinada cantidad de producto en un determinado periodo de tiempo. (...)

6.1.3. Tipos de competencias

Los tipos de competencia que aplican la mayoría de las universidades en cuestión coinciden con la clasificación de **competencias genéricas**, le continúan las **específicas** y en menor medida están las **instrumentales**, cuyo enfoque son las áreas de comunicación y las TIC. Sin embargo, en el detalle de cada una de las mismas los aspectos varían. La UNAN-Managua asume en su diseño curricular las competencias genéricas y las competencias específicas.

Asimismo, se encontraron competencias propias retomadas por algunas universidades. La Universidad Tecnológica de Chile (INACAP) utiliza competencias institucionales, básicas, de especialidad, sello, de egreso, laborales/profesionales. La Universidad de la Costa implementa competencias investigativas, gerenciales, globales y digitales. La Universidad Autónoma de Nuevo León trabaja competencias integradoras, personales y de interacción social.

Desde el punto de vista de Tobón (2013, págs. 112-119), existen diferentes maneras para clasificar las competencias, una de ellas las divide en competencias básicas, competencias específicas y competencias genéricas:

- Las **competencias básicas** son parte de las competencias genéricas y específicas, expresan los ejes esenciales para vivir en sociedad y se abordan en la educación básica. (...)
- Las **competencias específicas** son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior. (...)
- Las **competencias genéricas** son las responsables de una gran parte del éxito en la vida y en el mundo profesional, por lo cual es necesario que se formen desde la familia y sean la esencia tanto de la educación básica como de la educación media, la educación técnico-laboral y la educación superior. (...)

Molina (2019) declara que las competencias específicas deben revalorarse de acuerdo a los avances científicos técnicos y necesidades propias de la sociedad, para la cual está siendo formado dicho profesional.

Por lo tanto, cada Universidad define las competencias de las carreras que son esenciales en la formación de sus egresados y profesionales. Esto se debe a una combinación de factores, incluyendo la misión de la institución, las normativas establecidas por las autoridades educativas, las necesidades de la región, entre otras. Estas diferencias permiten a las universidades adaptarse y ofrecer programas académicos que sean relevantes y efectivos para su localidad y su contexto específico.

6.1.4. Aspectos de la evaluación de competencias

En los aspectos consultados concernientes al sistema de evaluación puesto en práctica por las universidades latinoamericanas estudiadas, se identificaron la evaluación de competencias, de aprendizajes y los resultados del aprendizaje.

El tópico de la **evaluación de competencia** es el que más se enfatiza en los documentos revisados. Cinco de las siete universidades consultadas (Universidad Playa Ancha, Universidad Tecnológica de Chile, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua) coinciden en sus planteamientos. Estas afirman, que es un proceso que busca el mejoramiento continuo, sobre la base de la identificación de logros en la actuación de los estudiantes. Esto

respecto a la resolución de problemas del contexto; sintetizando los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en una actividad.

Además, indican que dicha evaluación utiliza métodos capaces de producir evidencias de las competencias, brindando una retroalimentación oportuna a los estudiantes, para que logren el mayor grado de dominio en su desempeño.

Del mismo modo, los hallazgos antes mencionados guardan relación con lo expresado por Morales et al. (2020, pág. 49), quienes manifiestan que:

- La evaluación de competencias requiere obtener información de todos los aspectos que las conforman, es decir, debe contener evaluación de los aspectos cognitivos (saber), técnicos (saber hacer) y metacognitivos (saber por qué lo hace).
- La evidencia de conocimiento, se refiere a los conocimientos teóricos que el estudiante debe dominar.
- La evidencia de desempeño (destrezas y habilidades) son los rasgos que demuestran que el estudiante logró el desempeño esperado, es decir, se refiere a la técnica utilizada en el ejercicio de la competencia.
- En la evaluación por competencias también se debe evaluar la actitud, es decir, de qué modo hizo las cosas el estudiante. (...)

En cambio, Gómez (2018) exterioriza que:

La evaluación de competencias es un análisis de la capacidad de la persona formada para dar respuestas globales y diferentes en dependencia de la situación profesional a que se enfrente. Sin embargo, la dificultad de estructurar acciones de evaluaciones en contexto laboral se puede contemplar como una dificultad o una limitación al evaluar competencias en la universidad. Por eso, es necesario el trabajo en equipo de los docentes para una misma competencia se pueda desarrollar desde diferentes materias o módulos formativos. (pág. 48)

Gavotto (2012) plantea que la evaluación de la competencia desde un enfoque holístico se centra en todas las dimensiones del desarrollo de la competencia, lo que viene siendo una evaluación del proceso y de los productos o ejecuciones prácticas que corresponden a las competencias en un curso. Esta evaluación contempla la medición y valoración del proceso en la adquisición de competencias, teniendo como evidencias los productos resultantes del trabajo académico del estudiante. (pág. 35)

Del mismo modo Villa y Poblete (2007) consideran que el aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene

componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente.

Continuando con los aspectos que se evidencian en los documentos consultados y que sigue en el nivel de ocurrencia a la evaluación de competencia, se encuentra la **evaluación de aprendizaje**. Tres (Universidad Tecnológica de Chile, Universidad de la Costa y Universidad Nacional Autónoma de Honduras) de las siete universidades examinadas concuerdan que es, un proceso permanente y continuo, que proporciona información necesaria para generar el análisis y la reflexión. Esto, a través del uso de los resultados de la evaluación del aprendizaje; integrando acciones conducentes al fortalecimiento de las funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. Además, requieren un proceso de acompañamiento, donde profesor y estudiante se constituyen en actores estratégicos para su consecución.

Aspectos similares a los antes descritos escribieron Sánchez y Orozco (2019) en su artículo denominado “*Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes*”. Los autores mencionan que la evaluación de los aprendizajes es un aspecto muy importante en los procesos de aprendizaje. Consideran que la misma es un proceso directamente proporcional a los aprendizajes que se suscitan en el aula de clase. Asimismo, señalan que el éxito en la academia depende de la correcta aplicación de las estrategias didácticas y de las herramientas de evaluación de las competencias desarrolladas por el estudiantado en un curso determinado. Esto, además, incidirá en el éxito y la motivación estudiantil hacia sus estudios.

Otro planteamiento encontrado, en menor grado de coincidencia en dos (Universidad Playa Ancha y Universidad de la Costa) de las universidades consultadas, es la **evaluación de los resultados del aprendizaje**. Expresan que se evalúan por medio de evidencias, surgen de las competencias y son entendidos como las declaraciones verificables de lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer o demostrar al finalizar un proceso de aprendizaje. Esto significa que primero se establecen las competencias como actuaciones integrales, y luego se identifican tales resultados de aprendizaje.

De modo similar, Morales et. al. (2020) indican que:

El desarrollo de competencias en los alumnos debe ser comprobado en la práctica, por medio de criterios de desempeño establecidos. Los criterios de desempeño se refieren a los resultados de aprendizaje esperados y representan la base de la evaluación y del establecimiento de las condiciones, para inferir el logro de la competencia. (pág. 48)

(...) Igual de relevante es establecer una metodología para analizar los resultados, con el fin de cumplir con el propósito de la evaluación, retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos, docentes, evaluadores, con el fin de mejora continua. (pág. 56)

A continuación, se presentan los **indicadores** en que más enfatizan las universidades estudiadas en la evaluación de competencia, evaluación de aprendizaje y en los resultados de aprendizaje. Para una mejor visualización de los datos se crearon gráficos, los nombres de las universidades están representadas por letras en el orden siguiente:

- U1: UPLA, Chile: Universidad Playa Ancha
- U2: INACAP, Chile: Universidad Tecnológica de Chile
- U3: CUC, Colombia: Universidad de la Costa
- U4: PUCP, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú
- U5: UNAH, Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras
- U6: UANL, México: Universidad Autónoma de Nuevo León
- U7: UNAN-Managua, Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua

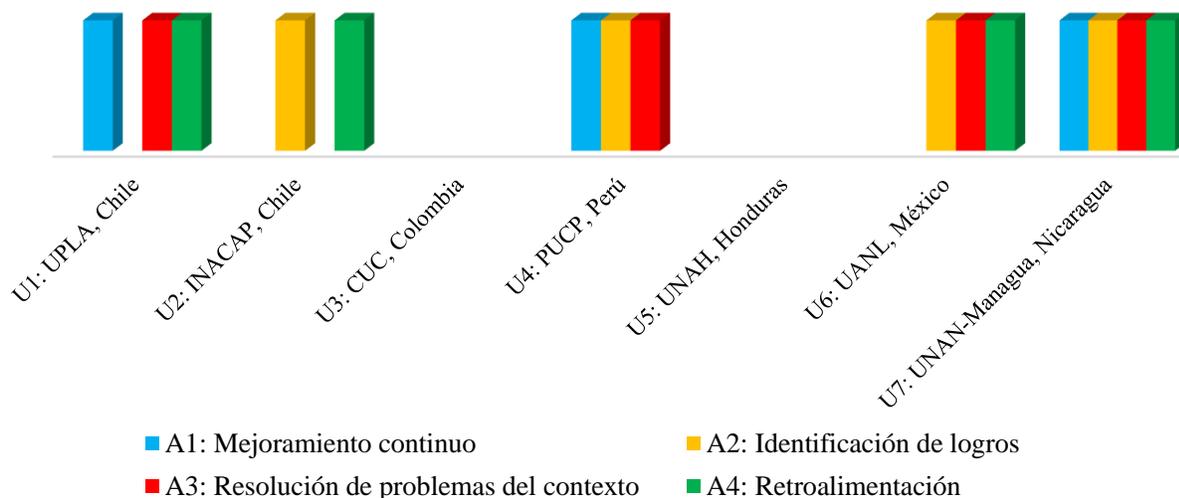


Figura 3. Indicadores presentes en la evaluación de competencias según las universidades estudiadas.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura se presentan los indicadores pertenecientes a la evaluación de competencias de las universidades estudiadas. La mayor tendencia se encuentra en identificación de logros, resolución de problemas del contexto y retroalimentación, cuatro de las siete universidades los consideran parte de la evaluación, es por ello, que deben ser tomado en cuenta en un currículo por competencia. Seguidamente, el indicador mejoramiento continuo es mencionado por tres universidades.

La U3 y U5 no consideran los indicadores de la evaluación de competencias. La U1, U4, U6 y U7 son las que evidencian más indicadores de la evaluación de competencias, al considerar tres y cuatro respectivamente. Sin embargo, estas tienen sus diferencias: para el aspecto mejoramiento continuo solo tres universidades lo retoman, en el caso de los elementos identificación de logros, resolución de problemas del contexto y retroalimentación, son señalados por cuatro universidades.

Con respecto a la U6, esta retoma tres indicadores de los cuatro presentes en la evaluación, como son: identificación de logros, resolución de problemas del contexto y retroalimentación. La U2 hace mención a dos indicadores que son identificación de logros y retroalimentación en la evaluación de competencias, estos forman parte de los cuatro señalados por las otras universidades.

Como muestran los resultados en la figura 3, para la evaluación de competencias las universidades examinadas retoman los indicadores: mejoramiento continuo, identificación de logros, resolución de problemas del contexto y retroalimentación. Esto coincide con lo planteado por Villa y Poblete (2007, pág. 40), donde afirma que “el aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente”. De igual manera, Frade (2009, pág. 71) señala que una competencia se traduce en “desempeños específicos y el proceso de evaluación en el aula se modifica, ya que los docentes tendrán que atender al desempeño, al logro, al cambio en la actitud, más que sólo al conocimiento verbal que emite como se hacía antes”.

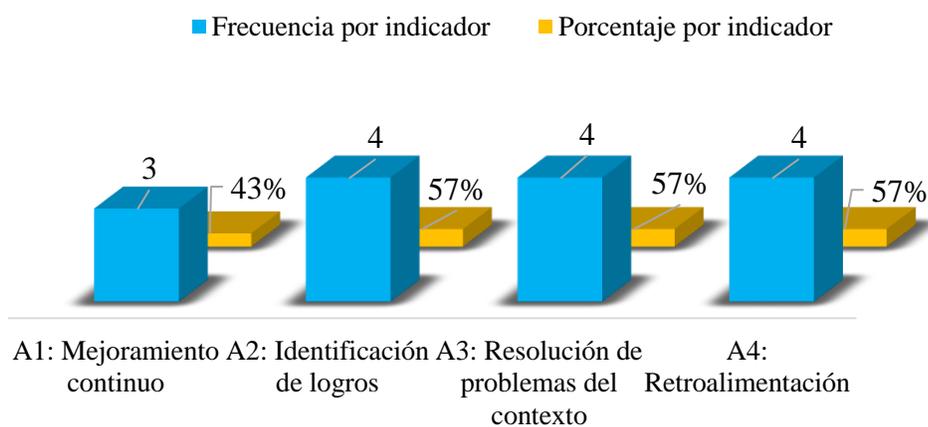


Figura 4. Frecuencia por indicador presentes en la evaluación de competencias de las universidades

Fuente: Elaboración propia. 2022.

La figura muestra que, para los indicadores identificación de logros, resolución de problemas del contexto y retroalimentación, cuatro los señalan como parte de la evaluación de competencias, esto representa el 57% de las siete estudiadas. Seguidamente el aspecto mejoramiento continuo, en el que tres universidades lo mencionan en la evaluación, corresponde al 43% de las examinadas.

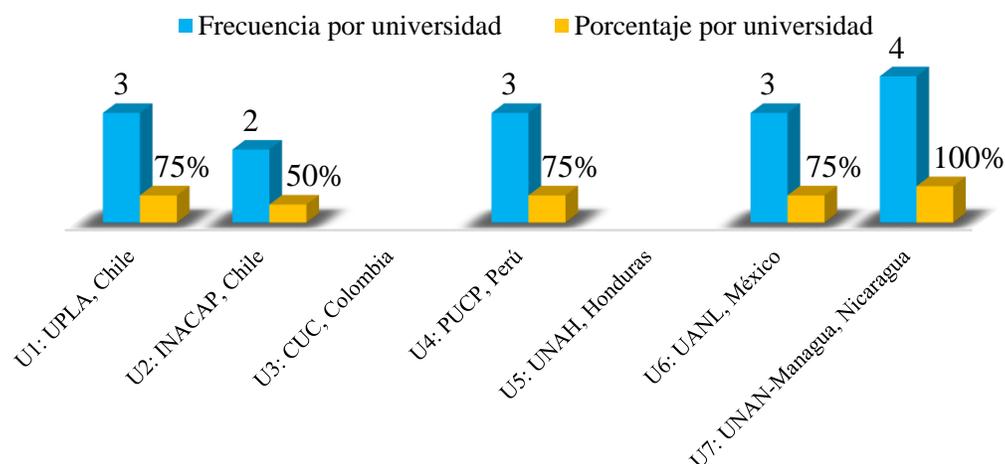


Figura 5. Indicadores asumidos por cada Universidad en la evaluación de competencias.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura se refleja la cantidad de indicadores definidos por las universidades estudiadas. Al analizar cuáles de estos asumen las mismas se encuentra, que la U7 admite todos los cuatro, lo que equivale al 100%. La U1, U4 y U6 retoman tres, lo que representa el 75% y la U2 toma en cuenta solo dos, que corresponde al 50% del total. La U3 y U5 no consideran los indicadores de la evaluación de competencias, los cuales son retomados por las otras cinco universidades.

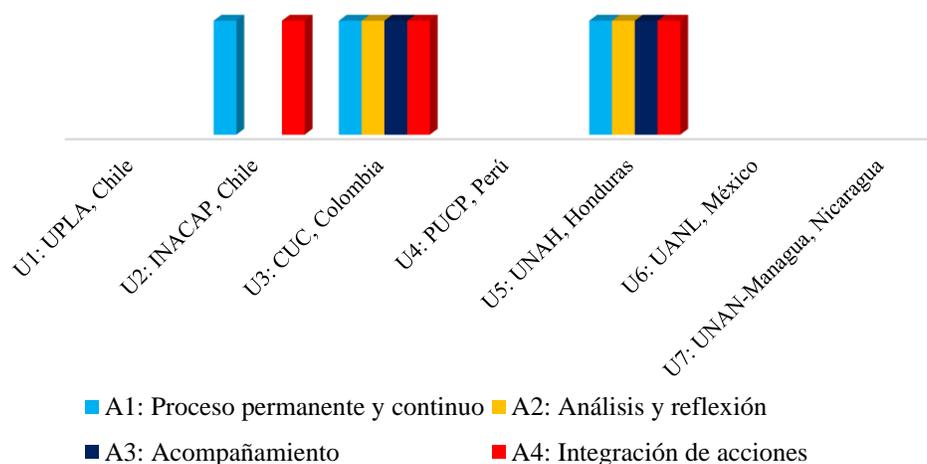


Figura 6. Indicadores presentes en la evaluación de los aprendizajes, según las universidades estudiadas.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura se presentan los indicadores pertenecientes a la evaluación de los aprendizajes de las universidades estudiadas. Los de mayor tendencia se encuentran en proceso permanente y continuo e integración de acciones. Tres de las siete universidades lo consideran parte de su evaluación. Los indicadores análisis y reflexión y acompañamiento son mencionados por dos universidades.

La U1, U4, U6 y U7 no consideran los indicadores de la evaluación de los aprendizajes como parte del proceso, sin embargo, son retomados por las otras tres universidades. La U3 y U5 asumen la evaluación de los aprendizajes como un elemento importante en este modelo. Con respecto a la U2, esta retoma el proceso permanente y continuo e integración de acciones, como indicadores esenciales.

Los indicadores: proceso permanente y continuo, análisis y reflexión, acompañamiento e integración de acciones, son trabajados por la U2, U3 y U5. Lo anterior se asocia a lo referido por Moreno (2016, pág. 251), quien afirma que, en la evaluación, lo importante es que sea “continua, formativa, integral y humana, que valore y confíe en la capacidad del estudiante para aprender, y además, le comunique confianza en la interacción cotidiana”.

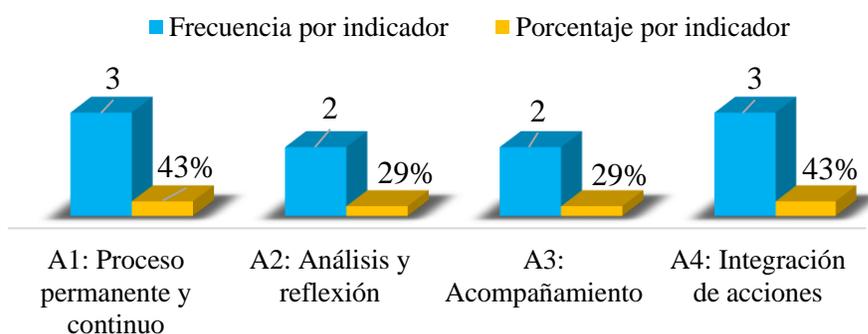


Figura 7. Frecuencia por indicador presentes en la evaluación de los aprendizajes de las universidades.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

La figura muestra que, para los indicadores proceso permanente y continuo e integración de acciones, tres universidades los señalan como parte de la evaluación de los aprendizajes, esto representa el 43%. Seguidamente los aspectos análisis y reflexión y

acompañamiento, en los que dos universidades lo mencionan en la evaluación, lo que corresponde al 29% de las universidades examinadas.

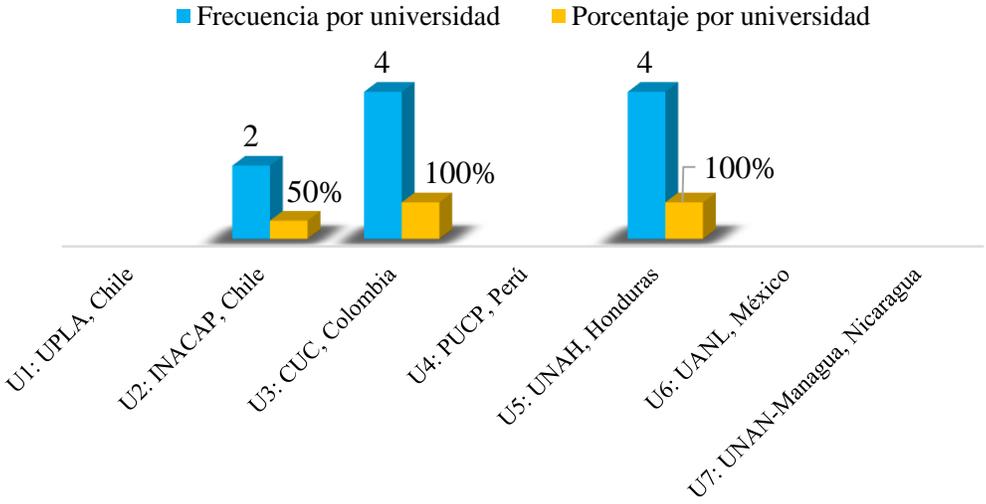


Figura 8. Indicadores asumidos por cada Universidad en la evaluación de los aprendizajes.
Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura anterior se presenta la cantidad de indicadores asumidos por las universidades estudiadas. Se encontró que la U3 y U5 los retoman todos, lo que representa el 100%. La U2 toma en cuenta dos, esto equivale al 50%. En cambio, la U1, U4, U6 y U7 no consideran la evaluación de los aprendizajes como un indicador a evaluar.



Figura 9. Indicadores presentes en los resultados de aprendizaje, según las universidades estudiadas.
Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura anterior, se muestran los resultados sobre los indicadores pertenecientes a la evaluación definida como resultados de aprendizaje. En este caso, la U1 y U3 considera las evidencias, las competencias, el saber, comprender y saber hacer, como parte del proceso de evaluación. En cambio, la U2, U4, U5, U6 y U7 no los consideran parte del mismo. En este sentido, Pimienta (2008), refiere que los procesos evaluativos deben de dirigirse hacia las competencias, puesto que los objetivos de aprendizaje serán entonces las competencias, las cuales están orientadas a la planeación, la praxis y la evaluación de los resultados que son parte de este proceso.

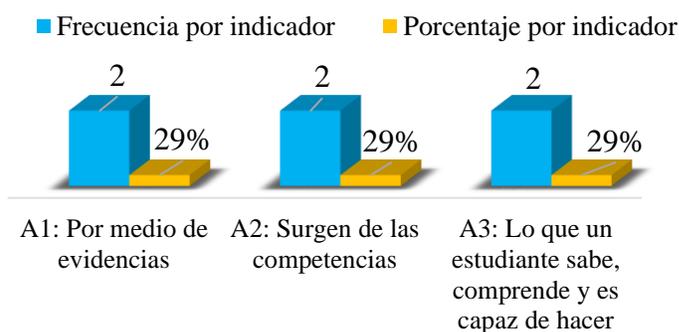


Figura 10. Frecuencia por indicador presentes en los resultados de aprendizaje de las universidades.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

La figura muestra que los indicadores por medio de evidencias surgen de las competencias y lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer. Dos universidades lo señalan como parte de los resultados de aprendizaje. Esto representa el 29% de las siete universidades estudiadas.

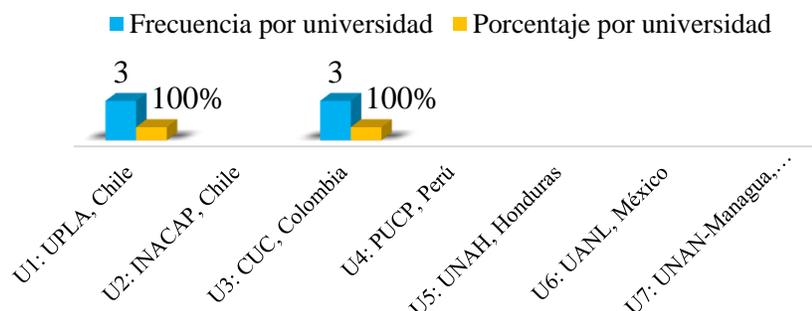


Figura 11. Indicadores asumidos por cada Universidad en los resultados de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura se refleja la cantidad de indicadores asumidos por las universidades estudiadas. La U1 y U3 retoman tres, lo que corresponde al 100%. La U2, U4, U5, U6 y U7 no consideran los aspectos en los resultados de aprendizaje como parte del proceso.

Los **tipos de evaluación** que trabajan las universidades examinadas incluyendo la UNAN-Managua son la: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Las universidades consultadas implementan las siguientes funciones de la evaluación:

- Diagnóstica (Todas las universidades, a excepción de U2: INACAP, Chile)
- Formativa (las siete universidades la nombran parte de la evaluación)
- Sumativa (Todas las universidades, a excepción de U4: PUCP, Perú).

Las dos universidades que no mencionan la función diagnóstica y sumativa, se debe a que trabajan otra evaluación denominada:

- Evaluación auténtica (U2: INACAP, Chile)
- Promoción (U4: PUCP, Perú).

Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación que implementan las universidades se encontraron en mayor coincidencia las que se detallan a continuación:

- Rúbricas (las siete universidades lo señalan).
- Lista de cotejo (seis universidades lo mencionan, a excepción de U5: UNAH, Honduras).
- Ensayo (cinco universidades lo indican, menos la U1: UPLA, Chile y U2: INACAP, Chile).
- Pruebas (cuatro universidades lo expresan, excepto la U4: PUCP, Perú, U5: UNAH, Honduras y U6: UANL, México).
- Portafolio (cuatro universidades lo señalan, salvo U2: INACAP, Chile, U3: CUC, Colombia y U6: UANL, México).
- Exposición (dos universidades lo nombran: U1: UPLA, Chile y U5: UNAH, Honduras).

Y otros instrumentos de evaluación que lo menciona, al menos una de las universidades, son los siguientes:

- Proyecto
- Mapas conceptuales
- Escalas de apreciación
- Pauta de corrección
- Diario del profesor
- Escala de comprobación
- Ficha de observación
- Fichas de seguimiento individual o grupal
- Fichas de autoevaluación
- Fichas de evaluación entre iguales
- Informe.

6.2. Sistema de evaluación de los componentes curriculares de las carreras de la UNAN-Managua en el marco del currículo por competencia

En la investigación también se propuso valorar en el sistema de evaluación en el marco del currículo por competencia los componentes que se sirven en las diferentes carreras que se ofertan en la UNAN-Managua. Primeramente se especifica el sistema de evaluación de los aprendizajes del CNU a continuación:

6.2.1. Sistema de evaluación de los aprendizajes del CNU

En Nicaragua, el Sistema Nacional de Educación, está conformado por los subsistemas educativos Educación Básica y Media y Formación Docente (MINED), Educación Técnica y Profesional (INATEC), Educación Superior (CNU) y Educación Autónoma Regional (SEAR). Como se puede apreciar, el CNU forma parte del Sistema Nacional de Educación. Actualmente se está desarrollando un currículo organizado por competencias educativas conforme las particularidades de cada subsistema, con énfasis en la construcción y desarrollo de aprendizajes, para que los estudiantes se desempeñen en los

diversos roles que la sociedad nicaragüense demanda. Para el Sistema Educativo Nacional, la evaluación es concebida como:

Un proceso pedagógico, reflexivo, formativo, continuo y sistemático vinculada con el proceso de aprendizaje en el que se recolecta evidencias y analiza información para valorar el aprendizaje, tomar decisiones oportunas y pertinentes que conduzcan a la mejora de los resultados educativos. Tiene la finalidad de realimentar mediante juicios fundamentados los logros y dificultades en la adquisición de conocimientos, habilidades y desarrollo de la personalidad, contribuyendo al desarrollo de las competencias determinadas en los diseños curriculares vigentes. (Normativa Evaluación para el Aprendizaje, 2022, pág. 4)

En pocas palabras la evaluación es un proceso reflexivo, continuo y sistemático, que permite la toma de decisiones oportunas para la mejora de los resultados académicos. Esto en aras de que favorezca el desarrollo de las competencias definidas en los documentos curriculares.

Asimismo, el Sistema Educativo Nacional define el enfoque de evaluación para el aprendizaje, “como el que genera realimentación para estudiantes y docentes a fin de mejorar el aprendizaje, con tres elementos claves: ¿hacia dónde va el estudiante?, ¿dónde se encuentra el estudiante? y ¿cómo puede el estudiante alcanzar el aprendizaje?” (2022, pág. 8).

De igual manera, se define la evaluación para el aprendizaje, como un proceso continuo y sistemático realizado en el aula durante la interacción estudiante – estudiante, docente - estudiante, donde el docente mediante la utilización de diversas estrategias, técnicas e instrumentos obtiene evidencias de aprendizaje, las analiza para identificar avances, desafíos, necesidades en el aprendizaje y orientar una realimentación oportuna, que facilite y consolide el aprendizaje para lograr las competencias de los estudiantes. (2022, pág. 9)

En la normativa Evaluación para el Aprendizaje, en el capítulo IV, se considera la evaluación en la programación didáctica, es así que en el artículo 12, detalla la planificación de la evaluación de la siguiente forma:

- a. La Evaluación para el Aprendizaje se integrará en la programación didáctica del proceso de aprendizaje que realizan los docentes.
- b. Las actividades de evaluación se planificarán de forma sistemática y continua.
- c. Tendrá un carácter formativo y propiciará la mejora constante del proceso de aprendizaje, para la toma de decisiones oportunas, en el alcance de las competencias claves. (2022, pág. 21)

Por tanto, en el artículo 15, se menciona el referente de la programación didáctica para la evaluación de los estudiantes, inciso c, “en la Educación Superior son las competencias, objetivos, indicadores de logros, criterios y evidencias de aprendizaje contenidos en los programas de estudio vigente” (2022, pág. 23).

En el artículo 5, se señala que cada subsistema establece las responsabilidades y funciones de su instancia con relación a esta normativa, en el que forma parte el CNU.

Y bien, en la Normativa Evaluación para el Aprendizaje se encuentran una serie de aspectos a considerar en la evaluación de los estudiantes y cada uno de los subsistemas se regirá por lo contemplado y lo aplicará de acuerdo al nivel educativo que pertenece. El CNU es el que dirige a la Educación Superior en Nicaragua.

La UNAN-Managua en su diseño curricular para desarrollar competencias, en el segundo capítulo de la Normativa menciona los siguientes aspectos sobre la evaluación (2021, págs. 41-42):

Normas de evaluación

Las normas de evaluación de competencias son las referencias que orientan el proceso de evaluación. Por ello, estas referencias ayudan a cualificar de manera objetiva reduciendo las subjetividades el desarrollo alcanzado por los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje y las competencias.

Los elementos que se requieren para la evaluación son los siguientes:

- a. Los criterios que guían el juicio evaluativo. Estos permiten desagregar las competencias desarrolladas en diferentes niveles de profundidad.
- b. La matriz de evaluación (rúbricas) relacionada con el contenido de las evidencias, en términos de indicadores, descriptores y niveles de desarrollo de las competencias. (...)

6.2.2. Eje Integrador, una forma de evaluación en el currículo por competencia en la UNAN-Managua

En el currículo por competencia, uno de los componentes que se trabaja en todos los semestres académicos es el Integrador, según el documento diseño curricular para desarrollar competencias en la UNAN-Managua (2021):

El eje integrador es donde se logra la integración total del componente curricular. Esta integración es de tipo interdisciplinar, y ocurre tanto en lo horizontal como en lo vertical, a lo interno de la disciplina y entre disciplinas, a medida que el estudiante evoluciona en su formación.

Los ejes integradores tienen contenidos procedimentales, estos son un proceso estratégico para la integración de los aprendizajes, previamente desarrollados por el estudiante en un semestre o en un año. (pág. 16)

Los planteamientos antes señalados coinciden con las respuestas de la entrevista a cinco docentes que facilitaron el componente integrador en el II semestre 2022 (ver Anexo N° 14, p. 347), las que se detallan a continuación:

El 100% (*Docente 1 D1, D2, D3, D4 y D5*) de los docentes entrevistados describen el componente integrador *“como un componente estratégico integrador de los contenidos del resto de componentes de un semestre en un producto final”*.

“D2: En este componente los estudiantes demuestran las competencias adquiridas mediante la investigación y prácticas. En cada semestre el integrador sube un nivel de complejidad”.

“D3: También existen competencias específicas que se buscan a desarrollar con la implementación del trabajo integrador y se tiene un objetivo integrador que va dirigiendo el proceso”.

En el proceso de la planificación, el objetivo del componente integrador, los docentes indicaron lo siguiente:

“D1, D2 y D3: el 60% de los docentes coinciden en integrar los conocimientos entre los componentes del semestre en acciones estratégicas de aprendizaje”.

“D5: Desarrollar habilidades en el estudiante para su quehacer profesional”.

“D4: El objetivo de este componente, es dar respuesta a las acciones planteadas por medio de una Base Orientadora de la Acción, de manera que los estudiantes puedan poner en práctica sus conocimientos, además de profundizar en temas o acciones específicas de las BOA”.

“D3 y D4: el 40% de los docentes mencionan que existen objetivos integradores por nivel (año), también hay objetivos semestrales y objetivos por componente que permiten tener una visión amplia de cómo se va conduciendo el componente integrador en el eje del mismo nombre, ya que estos van relacionados entre sí”.

En el documento de planificación semestral y diaria para desarrollar competencias de la UNAN-Managua (2021, pág. 6) se menciona que:

Las Bases Orientadoras de la Acción (BOA) indican la ruta crítica que seguirán los estudiantes en la construcción de los aprendizajes. Es decir, indican las operaciones que se deben realizar para la solución de una tarea (resolución de problemas, estudio de caso, proyectos, simulaciones, entre otros) de manera secuencial y lógica. (...)

Las BOA se construyen considerando los objetivos de aprendizaje de año, de semestre, los contenidos, las estrategias integradoras, la evaluación, y de qué manera esta acción organizada aporta conocimientos al estudiante para el desarrollo de sus competencias.

Según los entrevistados, los aportes que hacen los demás componentes al integrador se detallan a continuación:

“D1, D2, D3, D4 y D5: el 100% de los docentes fundamentan y dan soporte teórico a las actividades a realizarse en el componente integrador. A la construcción del producto del integrador”.

“D3: Para lograr establecer los aportes de cada componente es necesario realizar una reunión con los maestros que facilitan, para escuchar ideas aportes, analizar el documento curricular, destacar fortalezas y aspectos que se pueden trabajar”.

“Una vez que se tiene claro la idea del trabajo integrador y se conocen la fortaleza de cada componente que aportará al producto final, se realiza la Matriz de integración de componentes, en donde se fijan los aportes de cada componente, estos pueden ser:

- Metodológicos*
- Científicos*
- Teoría*
- Prácticos (experimentación)”.*

Para la evaluación del componente integrador, los docentes entrevistados señalaron los siguientes aspectos:

“D1, D2, D3, D4 y D5: el 100% de los docentes consideran cortes evaluativos integradores. Para ello se construyen instrumentos de orientación metodológica como los son las Bases Orientadoras de la Acción (BOA) y como instrumentos de evaluación se utilizan rúbricas preparadas por el colectivo pedagógico del semestre”.

“D2: la evaluación del componente integrador es formativa como acción de reforzamiento al aprendizaje”.

“D3: el sistema de evaluación se da en todas sus formas diagnóstica, formativa y sumativa”.

Para una mejor comprensión de lo que representa una matriz de valoración en la evaluación de competencias o rúbrica, Pozo (2016, págs. 59-60) detalla los elementos siguientes:

Es un instrumento utilizado para medir el desempeño de los aprendices en el desarrollo de una tarea concreta. Son herramientas especialmente adecuadas y útiles, por tanto, para evaluar competencias. (...)

La escala de valoración suele constar de cuatro puntos como, por ejemplo, los que se presentan a continuación:

- Excelente- Satisfactorio - Satisfactorio con recomendaciones - Necesita mejorar.
- Muy competente - Competente - Aceptable - No aceptable.
- Supera el estándar- Cumple el estándar -Se aproxima al estándar - Por debajo del estándar.
- Excelente - Bueno - Regular - Mejorable.

(...) En definitiva, la evaluación será más efectiva si los aprendices entienden y comparten las metas de aprendizaje desde el primer momento del proceso educativo.

Los estudiantes aprenden más cuando saben desde el inicio de una actividad cuáles serán los criterios que se usarán para valorar su desempeño y cuando ellos mismos se involucran en su propia evaluación, aplicando esos criterios.

En el componente integrador, la devolución de los resultados de la evaluación con los estudiantes y el seguimiento que se le da a dichos los resultados, se describe a continuación:

“D1, D2, D3, D4 y D5: el 100% de los docentes concuerdan que, el seguimiento a los resultados es haciendo énfasis en las competencias que deben fortalecerse mediante trabajo personalizado, tutorías. Además, se consulta a los docentes involucrados, con el propósito de indicar las debilidades en la acción integradora, para que los estudiantes las mejoren de cara a fortalecer sus aprendizajes”.

“Los docentes utilizan diferentes medios para devolver los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, como son de forma presencial, correo electrónico, classroom o whatsApp”.

El enlace de los componentes integradores del currículo por competencia en la carrera, según los docentes se realiza de la siguiente manera:

“D1, D2, D3 y D4: el 80% de los docentes concuerdan que entre ellos existen niveles de enlace en las estrategias de aprendizaje del integrador. Inician en el primer semestre con estrategias básicas de investigación hasta alcanzar niveles de desarrollo, aplicación y diseño agregando a los procesos de investigación y practicas profesionalizantes”.

Asimismo, se encontró una respuesta de un docente diferente a la anterior, la que se presenta a continuación:

“D5: Desconozco como ocurre ese enlace, pero, debe existir un documento curricular por carrera, en el cual se especifique el enlace, pasando por diferentes niveles de competencias, desde el primer año hasta el quinto año”.

6.2.3. Evaluación implementada en los componentes académicos

A continuación, se presentan las formas de evaluación que se realizan en el proceso académico, desde el punto de vista de estudiantes, docentes y directivos de FAREM-Estelí, de acuerdo a los datos recolectados en la fase de campo.

Perspectiva de estudiantes del proceso evaluativo de sus aprendizajes

Para conocer la apreciación de los estudiantes de I año, con respecto a la evaluación de sus resultados de aprendizaje, se aplicó un cuestionario a las 27 carreras que iniciaron la ejecución del currículo por competencias en el año lectivo 2021 (Ver Tabla N° 5, p. 81).

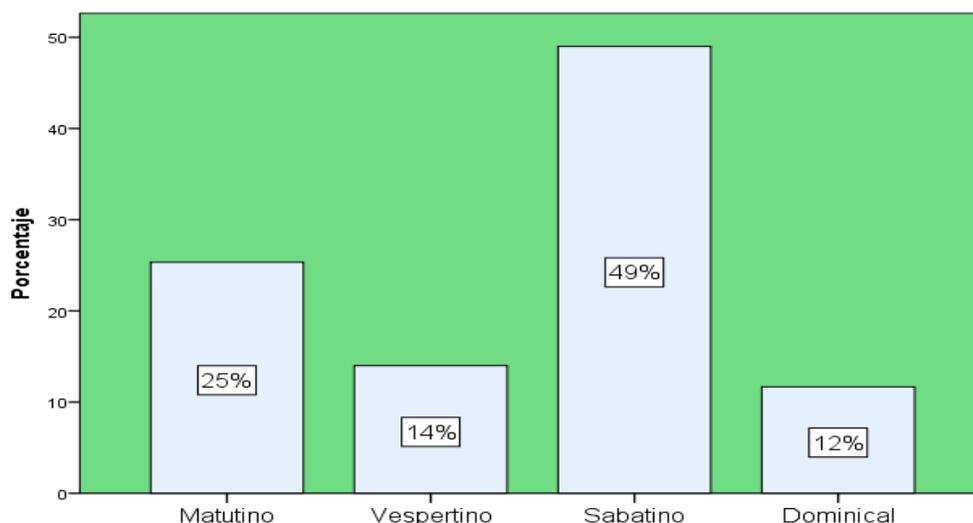


Figura 12. Modalidad en que se sirven las carreras.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

Las carreras de las que más estudiantes participaron en el llenado del cuestionario fueron Ingeniería Agronómica y Contaduría Pública y Finanzas. Cabe mencionar que esto se debe a la apertura de dos grupos en ambas carreras, uno en la modalidad diario y otro por encuentro.

En la figura modalidad de estudio, se observa la mayor aportación de los estudiantes en la investigación del turno sabatino, con el 49%, esto debido a la colaboración de los estudiantes del programa UNICAM, que cursan sus estudios en sabatino, le continúan el matutino con el 25%, el vespertino con el 14% y con el menor porcentaje el dominical que representa el 12%.

La participación de los estudiantes encuestados, el 59% corresponde al sexo femenino, mientras que el 41% está conformado por el sexo masculino.

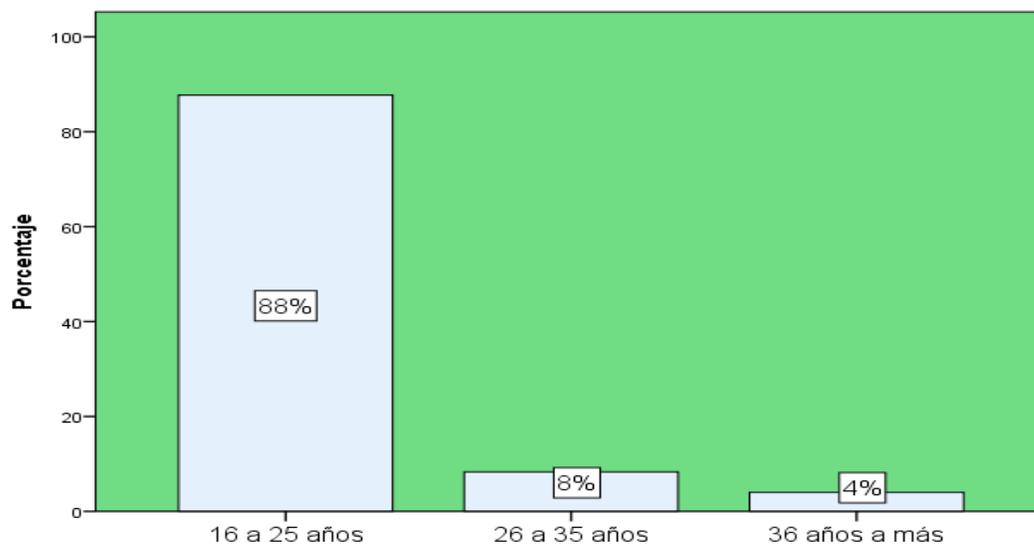


Figura 13. Rango de edad de los estudiantes encuestados.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

La figura representa los rangos de edad de los encuestados. Se observa que la mayor frecuencia se encuentra de 16 a 25 años, con un 88%, le continúa de 26 a 35 años, que equivale al 8% y la frecuencia menor se ubica en 36 años a más, con el 4%.

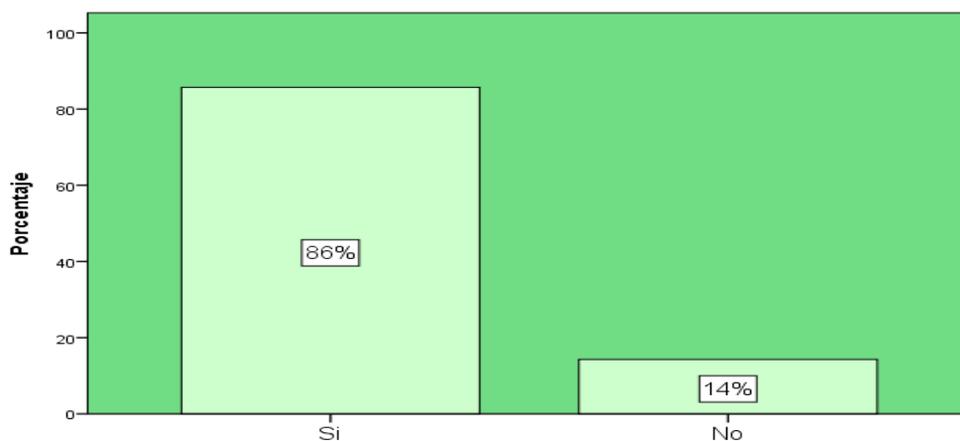


Figura 14. Conoce el modelo curricular por competencias que se está utilizando en la universidad para la evaluación de los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

En los resultados obtenidos los estudiantes, en mayoría, conocen (86%) el modelo por competencias. Es llamativo el 14% que desconoce el modelo, debido a que han cursado

el primer año de la carrera, en el que se indica la integración de los componentes y particularmente incluye la evaluación de los aprendizajes, que son fundamentales en el proceso académico durante el semestre. Esto refleja que los docentes deben hacer recordatorios constantes a los estudiantes que son parte del modelo por competencias y el rol fundamental que deben desempeñar en su formación académica, para alcanzar los aprendizajes requeridos.

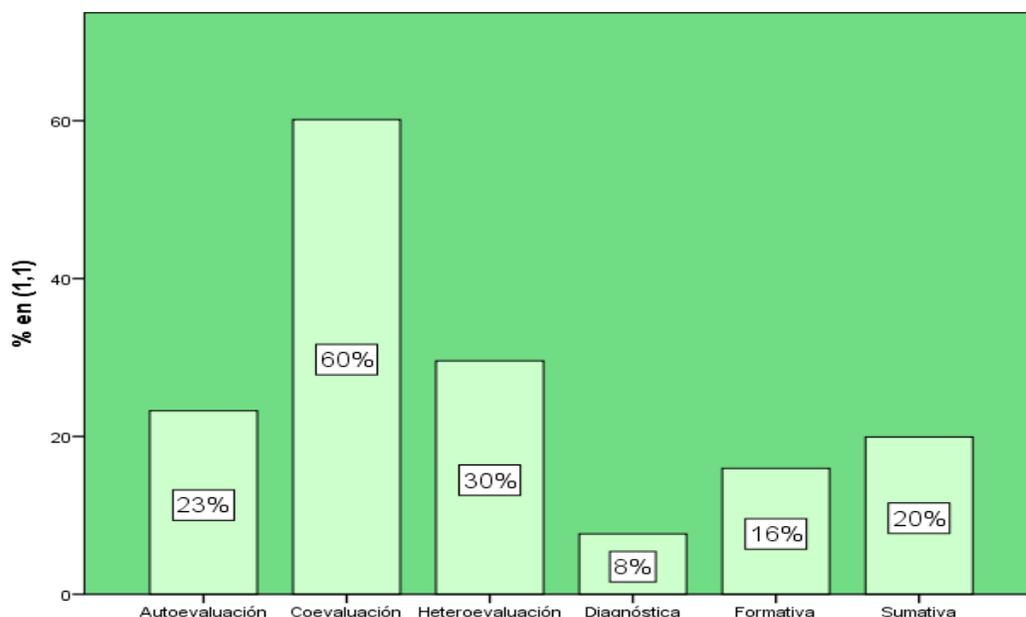


Figura 15. Tipos de evaluación de los aprendizajes que implementa el docente.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura se muestra que, de los seis aspectos consultados sobre el tipo de evaluación de los aprendizajes que implementan los docentes, la coevaluación es la que obtuvo la mayor frecuencia con un 60%, le continúa la heteroevaluación que alcanzó un 30%, la autoevaluación con un 23%, la evaluación sumativa consiguió el 20%, la formativa un 16% y en menor frecuencia la evaluación diagnóstica con un 8%. Cabe mencionar que en la selección de las respuestas los encuestados tuvieron la opción de elegir más de una alternativa.

Estos hallazgos concuerdan con lo planteado por Moreno (2012, pág. 8), en las competencias se incluyen diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Asimismo, los estudiantes seleccionaron en menor medida los tipos de evaluación sumativa (20%), formativa (8%) y diagnóstica (8%). Según Castillo y Cabrerizo (2010), las funciones atribuidas a la evaluación varían en función de las necesidades del proceso educativo, las cuales clasifica como evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Esto significa, que los docentes deben comunicar continuamente los tipos de evaluación que emplearán, para el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Será que estos resultados también tienen que ver con que posiblemente los estudiantes desconocen en alguna medida estos conceptos (tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa) y en el proceso de investigación no se pudo verificar esto.

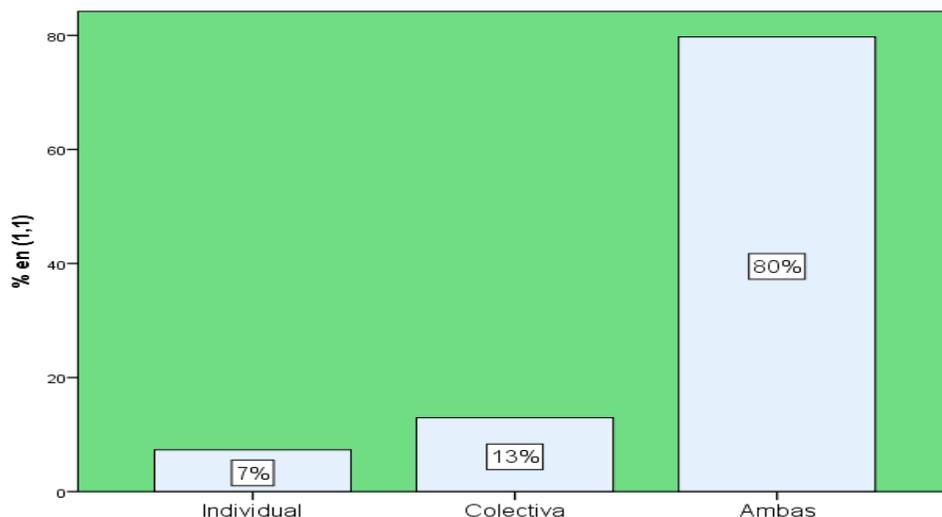


Figura 16. Forma(s) de evaluación que implementa el docente.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

La figura señala la(s) forma(s) de evaluación que implementan los docentes, en su mayoría los estudiantes destacan la opción ambas con un 80%, ésta incluye la evaluación individual y colectiva, le continúa la evaluación colectiva con un 13% y en menor opción la evaluación individual, que obtuvo el 7%.

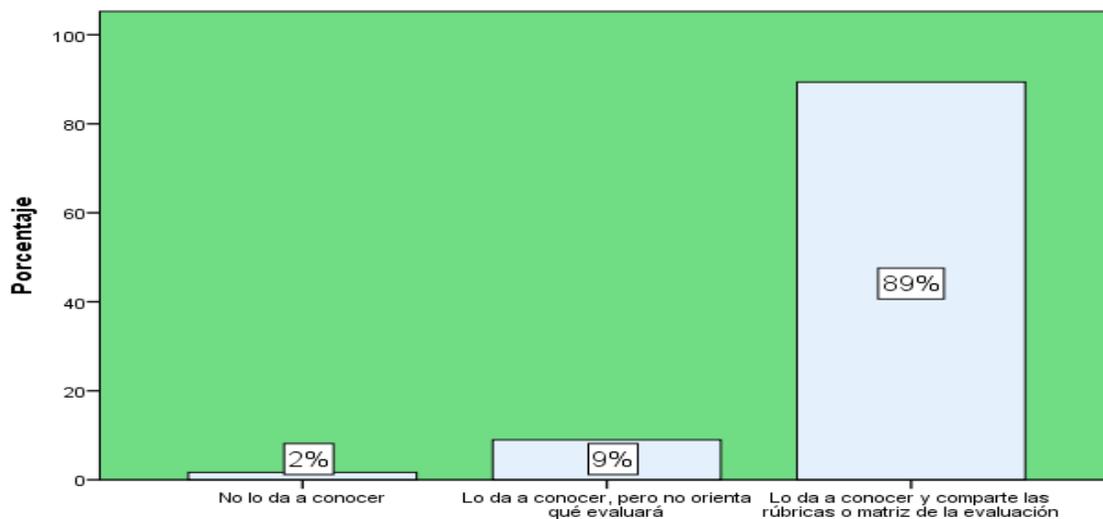


Figura 17. El docente le da a conocer los momentos de la evaluación de los componentes curriculares.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

La figura indica que en su mayoría los encuestados, el 89%, expresan que el docente da a conocer y comparte las rúbricas de la evaluación, un 9% señala que el docente da a conocer el momento de la evaluación, pero no orienta qué evaluará y un 2% expresa que no lo da a conocer.

Cabe señalar que aunque un porcentaje menor de los estudiantes indicaron que el docente no da a conocer los momentos de la evaluación. Sin embargo, es meritorio que se propicie una mejor comunicación con los estudiantes, en la que se informe constantemente cómo se conducirá el proceso evaluativo, en el transcurso del semestre.

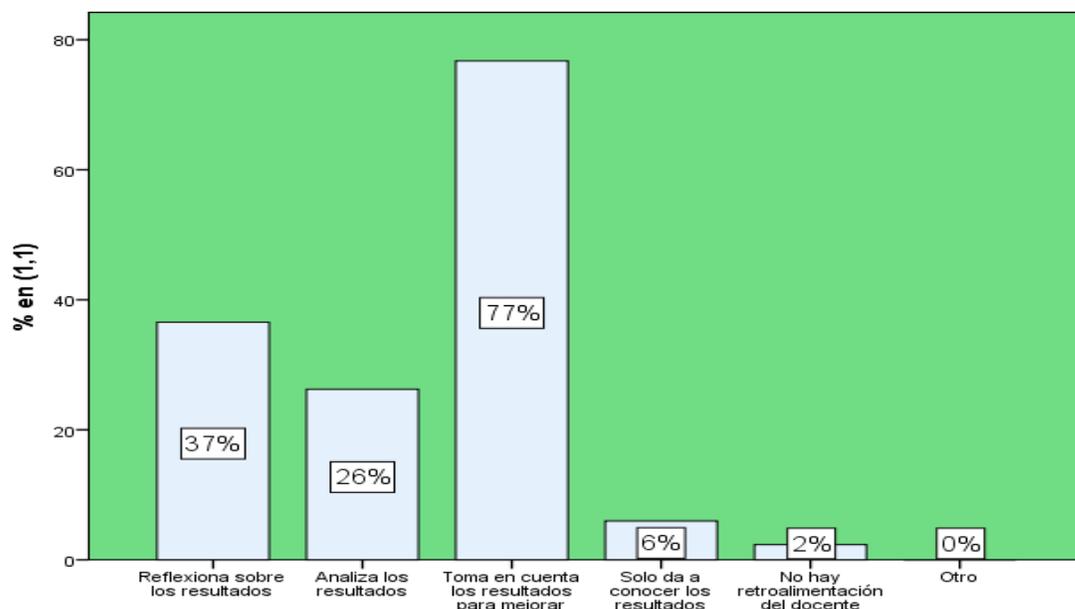


Figura 18. La retroalimentación que recibe del docente sobre los resultados de las evaluaciones de sus aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

De acuerdo a la retroalimentación recibida del docente en las evaluaciones de sus aprendizajes, se observa en la figura que la mayoría de los estudiantes, el 77%, indican la opción “toma en cuenta los resultados para mejorar”, le sigue el aspecto “reflexiona sobre los resultados” con el 37%, continúa la opción “analiza los resultados” con el 26%. El otro aspecto “solo da a conocer los resultados” obtuvo el 6% y por último señalaron que no hay retroalimentación del docente, planteado por el 2% de los encuestados. Estos resultados concuerdan con lo mencionado por Tobón (2010):

En el ámbito de la formación, la valoración tiene como meta esencial brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa, cuáles son los logros en este ámbito y qué aspectos son necesarios mejorar. (pág. 288)

Sin embargo, hay otro grupo menor de estudiantes que expresaron que no reciben retroalimentación de los resultados de sus evaluaciones por parte de los docentes. Es importante, como docentes destinar un tiempo con los estudiantes, que permita brindar la

retroalimentación requerida y con mayor énfasis a los que presentaron resultados no satisfactorios.

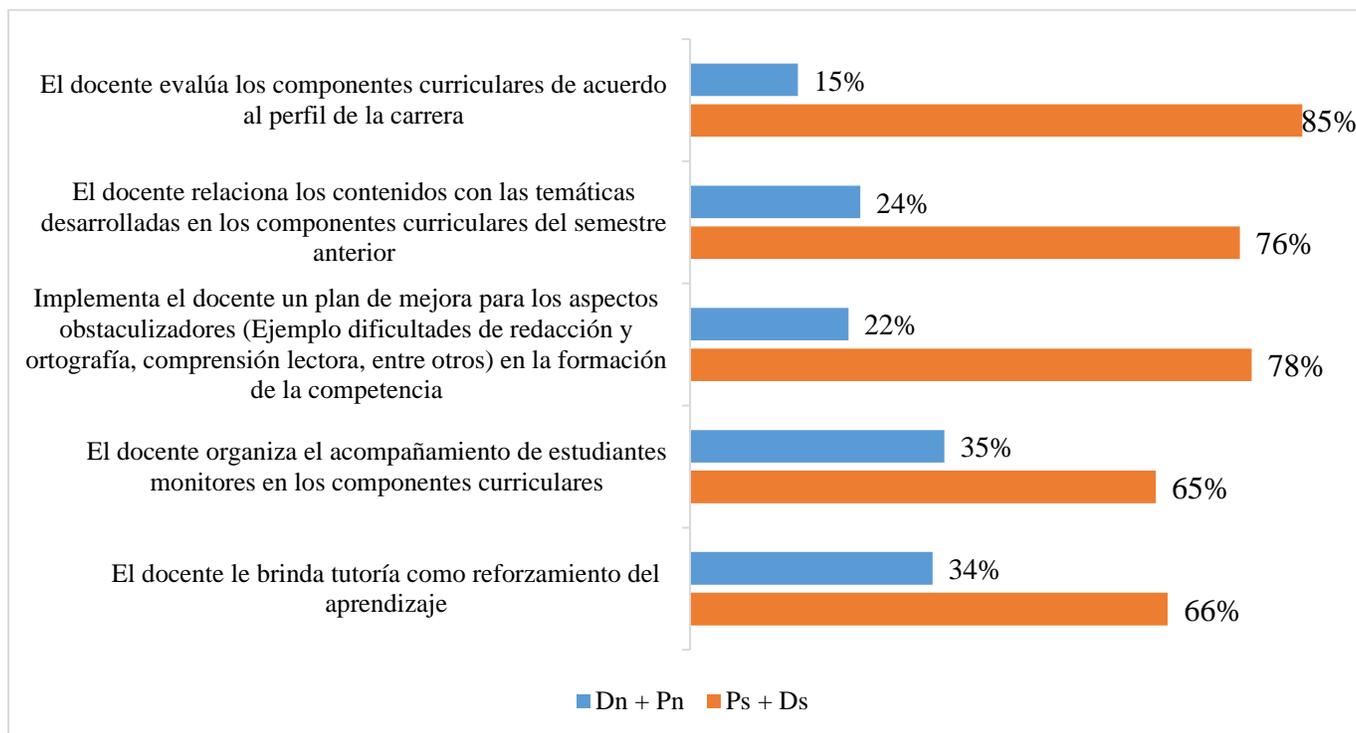


Figura 19. En la evaluación de los aprendizajes se toman en cuenta aspectos.
Fuente: Elaboración propia. 2022.

Se puede observar en la figura las respuestas de los estudiantes, sobre los aspectos (5 ítems) que se toman en cuenta en la evaluación de sus aprendizajes, las que se agruparon en dos series Dn + Pn (Definitivamente no y Probablemente no) y Ps + Ds (Probablemente sí y Definitivamente sí). La tendencia de sí, es la que mayor porcentaje obtuvo de los encuestados (65% al 85%).

Los datos obtenidos señalan que, realmente los docentes evalúan los componentes curriculares de acuerdo al perfil de la carrera (85%), implementan un plan de mejora para los aspectos obstaculizadores en la formación de la competencia (78%). También, relacionan los contenidos con las temáticas desarrolladas en el semestre anterior (76%), brindan tutoría como reforzamiento del aprendizaje (66%) y organizan acompañamiento de estudiantes monitores en los componentes curriculares (65%).

En cambio, otro grupo de estudiantes indicaron que, en la evaluación los docentes no organizan acompañamiento de estudiantes monitores en los componentes curriculares (35%), no brindan tutoría como reforzamiento del aprendizaje (34%). Además marcaron, que no relacionan los contenidos con las temáticas desarrolladas en el semestre anterior (24%), no implementan un plan de mejora para los aspectos obstaculizadores en la formación de la competencia (22%). Por último señalaron que no evalúan los componentes curriculares de acuerdo al perfil de la carrera (15%).

Cabe señalar, que en los aspectos mencionados por los estudiantes en la evaluación (15% al 35%) no hacen los docentes: organización de acompañamientos, brindar tutorías como reforzamiento del aprendizaje. Según lo que contempla el modelo por competencia, en la Normativa de Evaluación, Promoción Académica y Equivalencias de UNAN-Managua (2021, pág. 5) se hace mención a los niveles que representan los valores cuantitativos de la competencia, particularmente para los niveles 3 y 2, lo siguiente:

El nivel 3 indica que el estudiante ha aprobado de manera parcial y con evidencias los indicadores de logro, pero requiere esfuerzo de este y tutoría de los docentes o equipo de docentes para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje.

El nivel 2 indica que el estudiante no ha alcanzado los indicadores y no demuestra con evidencias su desempeño. Requiere de un alto esfuerzo de este y tutoría intensiva de los docente o equipo de docentes para para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje en el nivel reprobado.

De acuerdo a lo antes referido, el acompañamiento y tutoría son fundamentales para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Esto significa, que el docente debe destinar más tiempo para el seguimiento a las evaluaciones de los estudiantes que alcanzaron el nivel 2 o 3. Según el modelo, se debe hacer en el transcurso del semestre y si al finalizar, el estudiante solo alcanzó el nivel 2, tiene oportunidad de realizar convocatorias, para demostrar que desarrolló las competencias del componente reprobado.

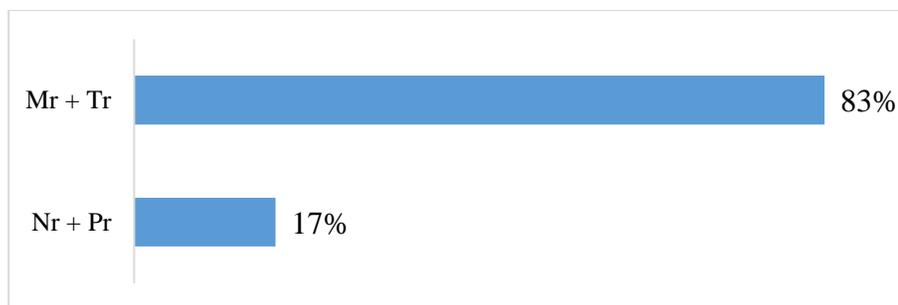


Figura 20. En las evaluaciones de sus aprendizajes realizadas por el docente hay relación de la teoría con la práctica.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

En la figura se visualizan las respuestas de los estudiantes, sobre la relación que tiene la teoría con la práctica en las evaluaciones de sus aprendizajes implementadas por los docentes. Para ello se agruparon en dos series: Mr + Tr (Mucha relación y Total relación) y Nr + Pr (No hay relación y Poca relación). La tendencia de que hay relación, es la que mayor porcentaje alcanzó en las respuestas de los encuestados (83%).

Sin embargo, es notorio mencionar que, un 17% de los estudiantes consideran que en sus evaluaciones de los aprendizajes realizadas por los docentes, existe poca o nula relación de la teoría con la práctica. Teniendo en cuenta a Moreno (2016), quien afirma que “la noción de competencias conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; esto, sin duda, significa un cambio en el enfoque del conocimiento, que consiste en pasar del saber qué al saber cómo” (pág. 251). Por lo tanto, como docentes es indispensable utilizar estrategias de evaluación que vinculen la relación de la teoría con la práctica, para alcanzar las competencias requeridas de los estudiantes.

Otra consulta realizada a los estudiantes es sobre los factores que inciden en su rendimiento académico. Se les dio la oportunidad de elegir más de un factor, los que se clasificaron como psicosociales, académicos y otros factores, se detallan los resultados a continuación:

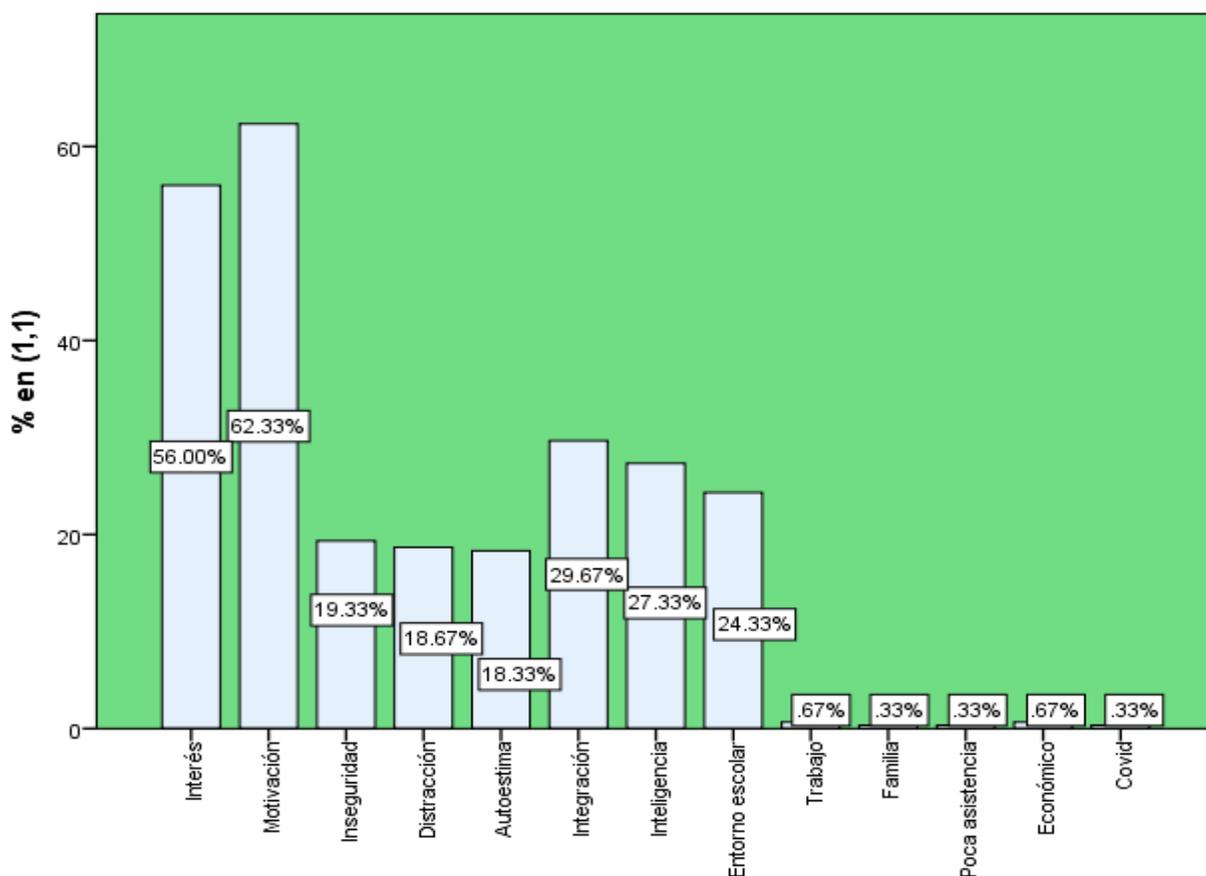


Figura 21. Factores psicosociales que inciden en su rendimiento académico, según la valoración de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

La figura representa los factores psicosociales que, según la valoración de los estudiantes, inciden en el rendimiento académico. El 62.33% de los encuestados consideran la motivación, seguido por el factor interés con el 56.00%, le continúa la integración indicada por el 29.67%, otro señalado es la inteligencia con el 27.33%. Se evidencia el factor entorno escolar elegido por el 24.33% de los encuestados. Se menciona la inseguridad con el 19.33%, seguidamente de la distracción que representa el 18.67%, la autoestima con el 18.33% y en menor proporción seleccionaron otros factores como trabajo y económico con el 0.67% y familia, poca asistencia y COVID-19 con el 0.33%.

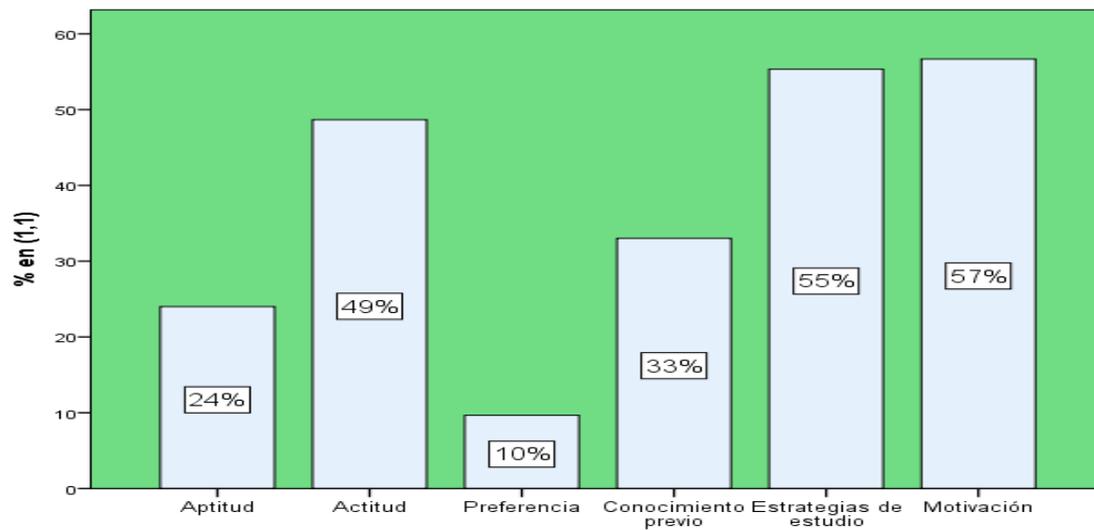


Figura 22. Factores académicos que inciden en su rendimiento académico, según la valoración de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

Con relación a los factores académicos que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, el 57% de los encuestados consideran la motivación, seguido por el factor estrategias de estudio con el 55%, le continúa la actitud indicada por el 49%. Otro señalado es el conocimiento previo con el 33%, se evidencia el factor aptitud elegido por el 24% de los encuestados y en menor proporción mencionaron la preferencia con el 10%.

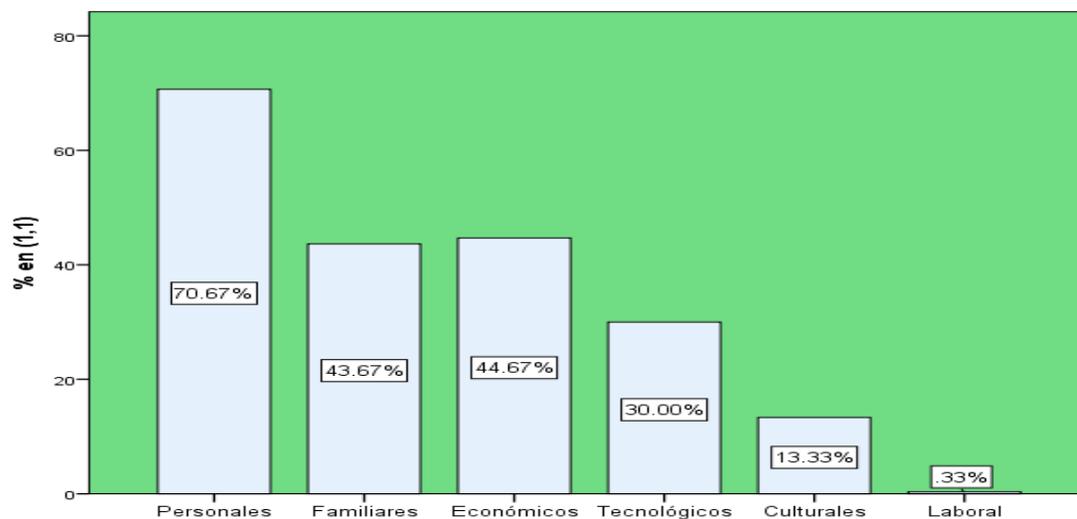


Figura 23. Otros factores que inciden en su rendimiento académico, según la valoración de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

Además, se encontraron otros factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes: el 70.67% de los encuestados consideran los personales, seguido por el factor económico con el 44.67%, le continúa los familiares, indicado por el 43.67%. El siguiente aspecto es el tecnológico representado por el 30.00%. Otro señalado es el cultural con el 13.33%, y en menor medida el factor laboral con el 0.33%.

Perspectiva docente del proceso evaluativo de los aprendizajes

Otro de los instrumentos aplicados para la recolección, interpretación y significación de los datos de la investigación y así construir la información, fue el grupo focal. Este se realizó en dos momentos, uno con docentes que participaron en la transformación curricular de las carreras propias de la Facultad y otro con docentes horarios y de planta que están trabajando con el modelo por competencias. Para ello, se construyó una matriz con los aspectos consultados la que se localiza en el Anexo N° 10, p. 308.

Los docentes caracterizan al estudiante como ese ser en formación, con sus particularidades, características e intereses. Además las demandas de la sociedad nicaragüense van cambiando en torno a los capacidades, habilidades y destrezas que los profesionales requieren.

En las respuestas de los docentes de los grupos focales se expresaron diferentes opiniones, las que se describen a continuación: Grupo focal 1 (G1), Grupo focal 2 (G2).

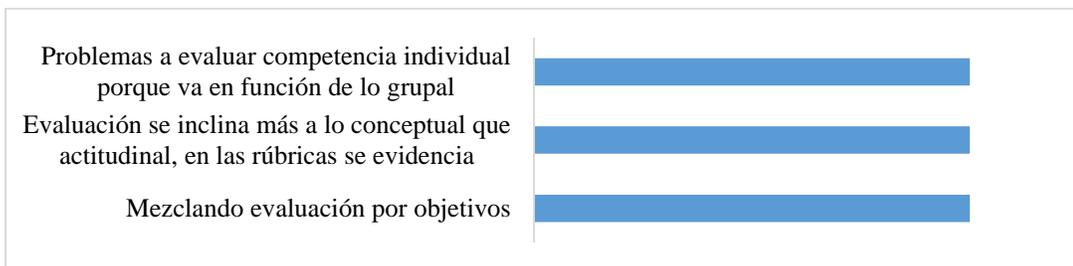


Figura 24. Valoración de los resultados de las evaluaciones con los estudiantes - G1.

Fuente: Elaboración propia. 2022. Datos del grupo focal a docentes - G1.

En los planteamientos de docentes hay diversidad en la valoración de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes. Por un lado, se expresa la preocupación de la evaluación de las competencias, porque se hace más de forma grupal que individual, no se tiene claro como evaluar el aspecto actitudinal y se continúa evaluando por objetivos.

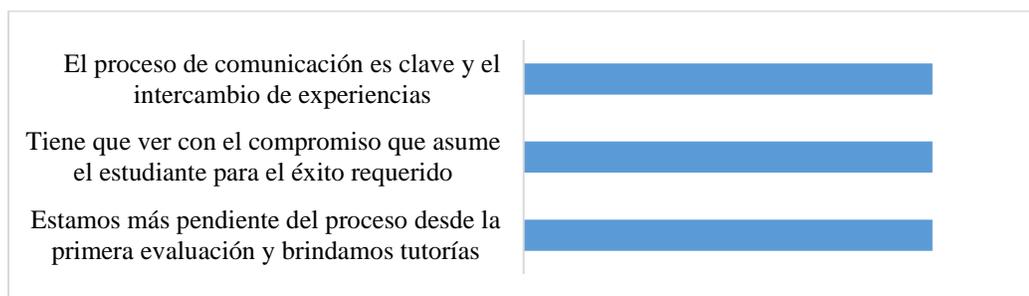


Figura 25. Valoración de los resultados de las evaluaciones con los estudiantes - G2.

Fuente: Elaboración propia. 2022. Datos del grupo focal a docentes - G2.

En las diferentes respuestas compartidas por los docentes en ambos grupos focales se demuestra la complejidad que ha sido asumir el modelo por competencias, con sus debilidades, desafíos y aciertos del proceso.

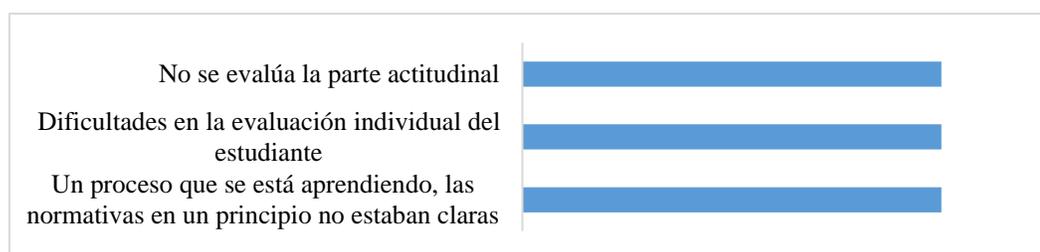


Figura 26. Valoración de los resultados de las evaluaciones con los estudiantes - G1 y G2.

Fuente: Elaboración propia. 2022. Datos del grupo focal a docentes - G1 y G2.

En la figura anterior se muestran similitudes en las respuestas de los dos grupos focales, sobre la valoración de los resultados de las evaluaciones con los estudiantes. Estos manifestaron que la evaluación individual no es fácil de realizar, para comprobar la adquisición de las competencias requeridas del modelo, porque aún no se tiene la claridad debida del proceso.

Con relación a los factores que inciden en el rendimiento académico, según la opinión de los estudiantes y docentes indicaron los siguientes:

Factores psicosociales que influyen en el rendimiento académico los que más seleccionaron los estudiantes encuestados fueron motivación (62.33%), interés (56.00%) e integración (29.67%). Además se evidencia el aspecto de COVID-19, que es mayor el porcentaje en el informe de rendimiento académico de los docentes (44%) que en lo indicado por los estudiantes (0.33%).

Los factores académicos que más destacan los estudiantes que inciden en su rendimiento académico son motivación (57%), estrategias de estudio (55%) y actitud (49%). No se evidenció coincidencia con los demás instrumentos de recolección de datos para estos aspectos.

Otros factores más apreciables por los estudiantes encuestados que intervienen en el rendimiento académico fueron los personales (70.67%), económicos (44.67%) familiares (43.67%) y tecnológicos (30.00%). Sin embargo en el análisis documental realizado al informe de rendimiento académico de la Facultad, los docentes coinciden con los factores personales, pero con menor porcentaje (11%), así como los tecnológicos (22%).

En el informe del rendimiento académico realizado por los docentes del año lectivo 2021, recalcaron que inciden como factores la inasistencia (89%) e incumplimiento con la entrega de trabajos (48%). En cambio, en los dos grupos focales se destacaron diversidad de estrategias que implementa el docente (83%), diseño de BOA, rúbricas y como se explican de manera que sea asequible a los estudiantes (100%).

Asimismo, en las respuestas dadas por los docentes se muestran diferentes factores que inciden en el rendimiento académico, ya sea de forma positiva o negativa.

A continuación, se presentan los datos obtenidos del análisis documental realizado al informe de rendimiento académico de la FAREM-Estelí, año lectivo 2021, que contiene las

valoraciones realizadas por los docentes, al primer año de las carreras del currículo por competencia. Cabe mencionar que los datos recolectados se muestran en una matriz con los aspectos consultados la cual se ubica en el Anexo N° 11, p. 334.

El informe de rendimiento académico de la Facultad se elabora semestralmente, la Secretaría Académica es la instancia que resguarda los informes enviados por los departamentos académicos. Esta los procesa para la elaboración de dicho informe, el que se expone ante el Consejo de Facultad y posteriormente se envía a Secretaría General de la UNAN-Managua.

Los elementos que conforman el informe de rendimiento académico se describen a continuación:

1. Estrategias metodológicas, así como los aspectos que incidieron en la obtención de los resultados al concluir el semestre académico.
2. Causas y factores que incidieron en el bajo rendimiento de los estudiantes.
3. Componentes con más estudiantes reprobados por carrera.
4. Deserciones por carrera y sus causas.
5. Consolidado general por carrera, departamento y facultad a nivel cuantitativo (matrícula, retención y aprobación), así como la media aritmética de las calificaciones de los estudiantes.

Se evidencia, en los datos antes descritos del informe de rendimiento académico de la Facultad, una variedad de elementos que permiten hacer un análisis detallado del proceso académico efectuado en el semestre. De acuerdo con lo planteado por Garbanzo (2007) “un correcto análisis de la calidad educativa, que incluya la temática en torno al rendimiento académico de los estudiantes, es de gran utilidad en procesos de toma de decisiones en aras de un sistema educativo más justo” (pág. 60).

Valoración de los aspectos cualitativos del informe

- Entre las estrategias implementadas por los docentes para el logro de los aprendizajes de los estudiantes se destacan: aprendizaje colaborativo, exposiciones, vídeos, aprendizaje basado en la resolución de problemas, investigaciones, lluvia de ideas,

clases prácticas, conferencias, debates, estudio de casos, ensayos, lectura analítica, crítica y reflexiva, organizadores gráficos, foro (exclusivo para el II semestre 2021), entre otras.

- Se dieron pautas de retroalimentación y oportunidades de mejora para la realización de trabajos con mayor calidad académica, durante el desarrollo del componente integrador. (exclusivo para el II semestre 2021).
- Uso de las TIC en el proceso de aprendizaje.
- Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes.
- Atención personalizada a los estudiantes que lo requerían.
- Las causas de deserción estudiantil que más se evidenciaron fueron viaje fuera del país, problemas de salud, familiares, laborales y económicos.

Valoración de los aspectos cuantitativos del informe

1. En el informe de rendimiento académico de ambos semestres examinados se hizo una valoración cuantitativa por carrera, departamento y a nivel de toda la Facultad de la matrícula, retención y aprobación, esto se refleja en gráficos con la cantidad y porcentaje.

2. Componentes con más estudiantes reprobados por carrera.

3. Deserciones por carrera y sus causas.

4. Media aritmética de las calificaciones de los estudiantes.

5. Consolidado de la Facultad:

- Comparación del rendimiento académico a nivel cuantitativo del II semestre 2020 y I semestre 2021 y cantidad de estudiantes retirados. (exclusivo para el I semestre)
- Comparación del rendimiento académico a nivel cuantitativo del II semestre 2020 y II semestre 2021 y cantidad de estudiantes retirados. (exclusivo para el II semestre)
- Porcentaje de retención por carrera.
- Porcentaje de aprobación por carrera.
- Media aritmética de las calificaciones de los estudiantes, plan 2021. Se obtuvo en ambos semestres 4 puntos.

No se evidencia en los informes de ambos semestres, propuestas de seguimiento para la mejora de los resultados del rendimiento académico. Solo se mencionan las acciones desarrolladas en el transcurso del semestre por los docentes con los estudiantes.

5.2.4. Opinión de los directivos del proceso evaluativo de sus aprendizajes

Se aplicó entrevistas a tres directivos de la FAREM-Estelí (directores de los departamentos académicos) y a un ejecutivo de docencia de grado de la UNAN-Managua. Para lo cual se creó una matriz con los aspectos indagados y se encuentra en el Anexo N° 9, p. 283.

Se consultó a los directivos su apreciación en relación a lo que ha implicado la transición de un currículo por objetivos a competencias en la UNAN-Managua, indicando que:

- Es una nueva metodología (con una frecuencia de $f = 3$),
- Cambio de paradigma ($f = 3$),
- Cambio de actitud ($f = 3$),
- Actuar en el contexto social ($f = 2$),
- Proceso con etapas: diagnóstica, diseño, ejecución o implementación y prueba ($f = 1$),
- Elaboración de normativas ($f = 1$),
- Formas de evaluación e indicadores que miden el aprendizaje, desenvolvimiento de los estudiantes, trabajo en equipo, responsabilidad, asistencia ($f = 1$),
- Innovaciones curriculares ($f = 2$).

Asimismo, en los dos grupos focales realizados a los docentes (G1 y G2) se encontraron coincidencias en las respuestas de los directivos, como fueron:

- Nueva metodología (frecuencia $f = 2$)
- Para G2, cambio de paradigma ($f = 5$)
- Para G1 y G2, cambio de actitud ($f = 6$ y $f = 5$), actuar en el contexto social ($f = 3$ y $f = 4$) e innovaciones curriculares ($f = 2$) y ($f = 2$).

Sin embargo, se evidenciaron otras respuestas de los docentes, tales como para G1 y G2 coordinación e integración de estudiantes y docentes (f = 6 y f = 5), preparación de las BOA y rúbricas que orientaran el trabajo integrador de los componentes del semestre (f = 5 y f = 4).

La figura que se presenta a continuación resume lo antes señalado.

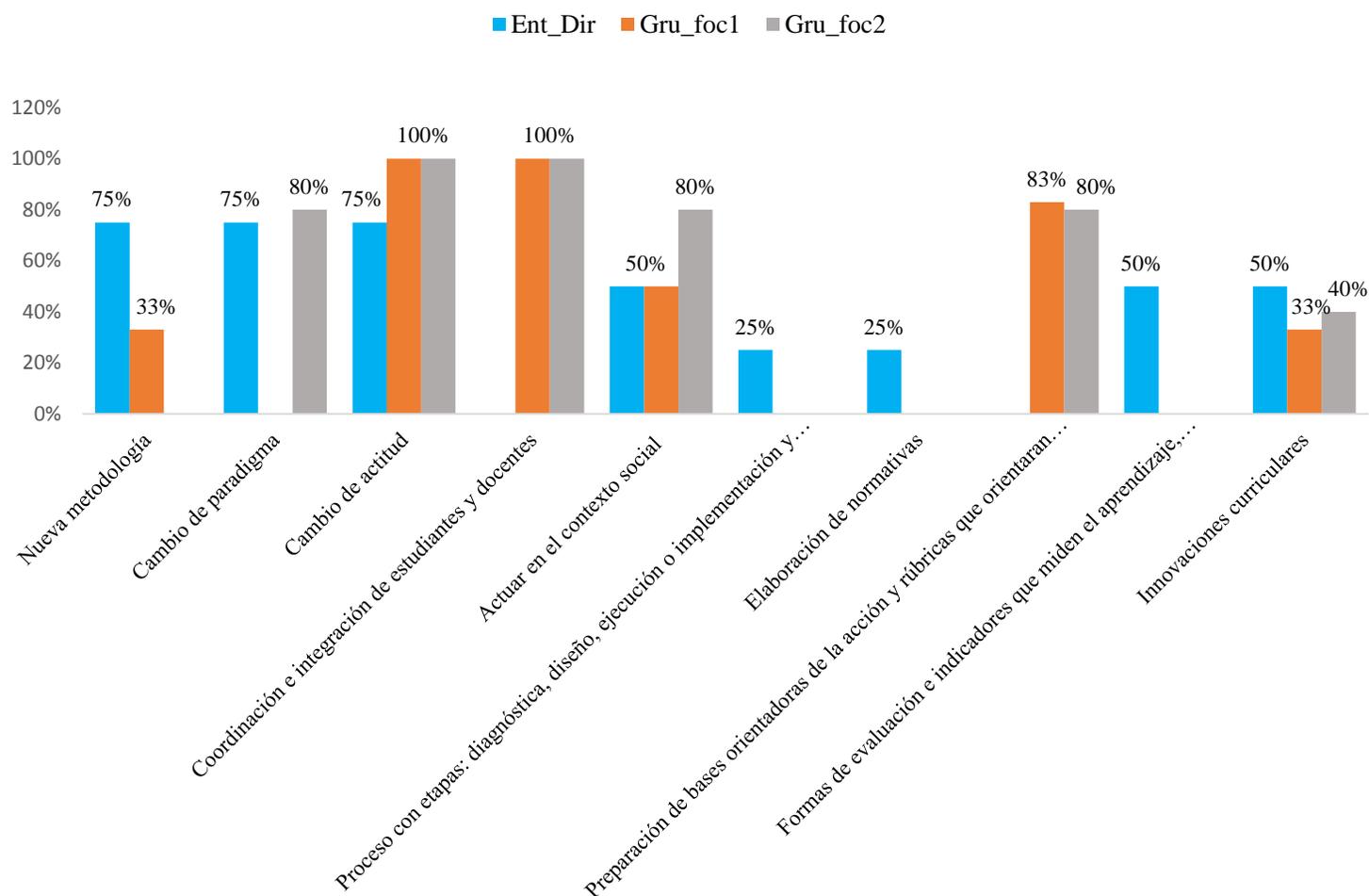


Figura 27. Lo que implica la transición de un currículo por objetivo a competencia.

Fuente: Elaboración propia. 2022. Datos de la entrevista y grupos focales.

Con relación a la valoración que hacen los directivos del currículo por competencia que se está implementando en la UNAN-Managua, se destacan los comentarios siguientes:

“El 75% de los entrevistados (Docente 2, D3 y D4) consideran muy bien, excelente. El modelo por competencia toma en cuenta la integración vertical, horizontal y transversal, la vertical es similar al modelo por objetivos, la horizontal implica a los docentes realizar una planificación integrada, trabajo en equipo del semestre, la parte transversal que es muy importante tanto en lo cognitivo, cómo procedimental”.

“D1: Se han estado haciendo muchos esfuerzos, porque esto lleva tiempo, sobre todo la disposición de los docentes que están en ese proceso de aprendizaje”.

“D3: En el modelo deben realizarse algunos cambios, no todo está definido, ni se contextualiza a los mismos lugares donde se aplica. En lo que valoro el currículo débil y debe hacer mejoras es en la parte de la evaluación, el estudiante para aprobar un componente tiene una gran cantidad de oportunidades y también esto desmotiva a los docentes. Hemos tenido excelentes resultados en las diferentes carreras y los estudiantes lo han valorado muy bien”.

Se aprecia en las opiniones dadas diferentes percepciones de la valoración del currículo por competencias: va desarrollándose muy bien, sin embargo, hay debilidades encontradas y que deben ser mejoradas para el desarrollo exitoso del modelo.

Con respecto al referente metodológico que sustenta el proceso del currículo por competencias, los directivos entrevistados expresaron lo siguiente:

“D3 y D4: El 50% de los docentes entrevistados coinciden que es de un modelo que se ha desarrollado en Cuba, de la Universidad de La Habana, los asesores cubanos están guiando este proceso de transformación curricular que tiene la UNAN-Managua”.

“D3: Se hizo una valoración con los asesores cubanos del desarrollo del currículo por competencia, en algunas carreras que se está haciendo la autoevaluación con fines de acreditación internacional, y hay cosas que mejorar”.

“D4: Las estrategias metodológicas que estamos utilizando, hay tres grandes momentos. En las estrategias iniciales se recomiendan ensayo, elaboración de informe, en la etapa intermedia II a III año estudios de caso, simulaciones, y en los años finales estamos recomendando lo que es el aprendizaje basado en problemas, porque los estudiantes

tienen que dar soluciones a problemas reales de la sociedad, y que implica no solamente a una carrera, sino a varias porque los problemas no son unidisciplinarios, sino multidisciplinarios, este referente metodológico que tenemos desde el punto de vista constructivista, se basa en el modelo donde el estudiante es el centro del aprendizaje”.

Asimismo, se encontraron dos respuestas de los directivos que no indicaron con certeza el referente metodológico que sustenta el currículo por competencia, expresando lo siguiente:

“D1: Como se ha estado trabajando con el tema de la mejora continua de la calidad educativa, la universidad está apuntando a tener un currículo actualizado, pertinente para una nueva generación”.

“D2: Lo que se trata de hacer con el currículo por competencias es estandarizar los procesos de las universidades a nivel local, nacional, esto para que las carreras y títulos tengan validez regional”.

Se consultó a los entrevistados, sobre el seguimiento que se les dará a los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes, obteniéndose las siguientes respuestas:

“D1, D2 y D3: El 75% de los entrevistados coinciden que es un seguimiento de proceso, hay cortes evaluativos, un solo producto, el estudiante va mejorando el producto y al final integrando los diferentes componentes del semestre”.

“En cada semestre se hacen 3 cortes evaluativos, en el primer corte evaluativo si un estudiante saca un 2 en aspectos o indicadores conceptuales, 3 en un indicador procedimental, 2 es reprobado, el 3 es aprobado, pero necesita tutoría, esos resultados que el docente tiene que dar, retroalimentación al estudiante en el aspecto que tiene debilidad y planifica tutorías con el propósito que el estudiante supere la debilidad. Por tanto, la nota en el modelo por competencia desde el punto de vista formativo, el estudiante considera la evaluación como una oportunidad”.

“D1: El modelo tiene dificultades en que no estamos claros del seguimiento que se le dará a la evaluación, porque no es lo mismo evaluar por objetivos a evaluar por competencia adquiridas, estamos cayendo en la misma dinámica, en las rúbricas de evaluación podemos ver evidenciados objetivos y no por la competencia adquirida”.

“D2: Al final los resultados obtenidos vienen a ser analizados en un informe cuantitativo y cualitativo que cada docente trabaja de forma individual y pasa posteriormente a un análisis de Directores de Departamento, Secretaria Académica y Consejo de Facultad”.

“D4: Es importante recalcar, los resultados de la evaluaciones de los estudiantes muchos docentes cometen el error de promediar en los cortes evaluativos, esa práctica en el modelo por competencias no aplica, lo que queremos es identificar las fortalezas, debilidades de los estudiantes en uno de los aspectos del indicador de logro, así daremos asesoramiento, tutoría, retroalimentación, para que el estudiante supere hasta que llegue al final en el tercer corte evaluativo y que sea una calificación que integra los tres saberes, el saber conocer, el saber ser y el saber hacer”.

Se reflejan diversas opiniones sobre el seguimiento que se le dará a los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes y esto refleja que no hay mucha claridad de los docentes sobre el modelo. Es imprescindible que los estudiantes desarrollen las competencias y para ello es necesario identificar sus fortalezas y en las debilidades proponer tutorías/seguimiento con aquellos estudiantes que no alcanzaron la competencia requerida.

Con relación a los momentos adecuados que consideran los directivos para realizar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, expresaron los siguientes:

“D1, D2, D3, D4: El 100% de los directivos entrevistados concuerdan con los cortes evaluativos propuestos en el documento curricular.

En la planificación, generalmente hacemos 3 o 4 cortes evaluativos y eso les ayuda a los estudiantes a presentar sus avances conforme a las indicaciones del componente o de los componentes y el proceso de evaluación es sistemático, cada avance de los estudiantes se va valorando, dando un puntaje y así van adquiriendo su nota”.

“D4: Los momentos consideramos como la evaluación inicial, evaluación intermedia y evaluación final, en cada uno de ellos existen diferentes aspectos o estrategias a utilizar, por ejemplo, el modelo por competencia contempla la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación”.

“En la heteroevaluación los indicadores están clasificados en procedimental, actitudinal y conceptual. En los aspectos actitudinales se hace autoevaluación y coevaluación. Es orientado realizar una evaluación diagnóstica, tiene sus elementos como lluvia de ideas, preguntas dirigidas, enlaza el tema anterior con el que abordará y la evaluación formativa, es el punto fuerte del modelo, en cada corte se hacen evaluaciones, en el último se evalúan las tres dimensiones y se hace por consenso con una de las escalas 2, 3, 4 o 5”.

Las valoraciones de los directivos se resumen de la siguiente forma:

- Autoevaluación (con una frecuencia de $f = 1$),
- Coevaluación ($f = 1$),
- Heteroevaluación ($f = 1$),
- Diagnóstica o inicial ($f = 2$),
- Formativa o de proceso ($f = 2$)
- Sumativa ($f = 2$).

En el grupo focal aplicado a dos grupos de docentes (G1 y G2), señalaron los siguientes aspectos:

“Se deben realizar en todo momento, desde el inicio con la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, es constante la evaluación.

Es importante la evaluación de proceso, porque permite ir valorando hasta qué punto vamos logrando la competencia en el estudiante.

Los docentes con sus componentes hacen la evaluación de manera integrada, formativa, ponderada la actividad, para asignar la calificación”.

Además, se evidenciaron respuestas particulares de los docentes (G1):

“Los momentos son inicial, continua y final y luego debe haber un momento en los centros de trabajo, ya sea en práctica o investigación o durante el trabajo”.

“En el modelo por competencia, se orientó tres cortes evaluativos, es así que se definieron los momentos de la evaluación, pero también se plasmó en el documento curricular, que el docente debe llevar una serie de estrategias de evaluación”.

“En este modelo las competencias específicas, tienen periodos determinados para cumplirse, de tres a cinco competencias, la primera, se dice en el documento curricular que debe cumplirse de primero a tercer año, la segunda corresponde de segundo a cuarto año, pero también debe considerarse una organización docente colegiada, que domine estos aspectos, porque los aportes vienen de los componentes que van contribuyendo para que al concluir el tercer año, los estudiantes tengan cumplida la competencia, pero no nos vamos dando cuenta si realmente la alcanzaron o no, porque no tenemos un parámetro o instrumento que nos permite evaluar en ese sentido”.

Las valoraciones de los docentes se resumen de la siguiente forma:

- Para G1 son diagnóstica o inicial (con una frecuencia de $f = 6$), formativa o de proceso ($f = 6$) y sumativa ($f = 6$).
- Para G2 son autoevaluación ($f = 2$), coevaluación ($f = 2$), diagnóstica o inicial ($f = 5$), formativa o de proceso ($f = 5$) y sumativa ($f = 5$).

Por su parte los estudiantes en la encuesta expresaron que los docentes aplican los momentos y tipos de evaluación de sus aprendizajes siguientes:

- Autoevaluación (con una frecuencia de $f = 70$),
- Coevaluación ($f = 181$),
- Heteroevaluación ($f = 89$),
- Diagnóstica o inicial ($f = 23$),
- Formativa o de proceso ($f = 48$)
- Sumativa ($f = 60$).

Estas respuestas obtenidas de los estudiantes coinciden mayoritariamente con lo mencionado por los docentes y directivos consultados. La figura que se muestra a continuación resume lo descrito anteriormente.

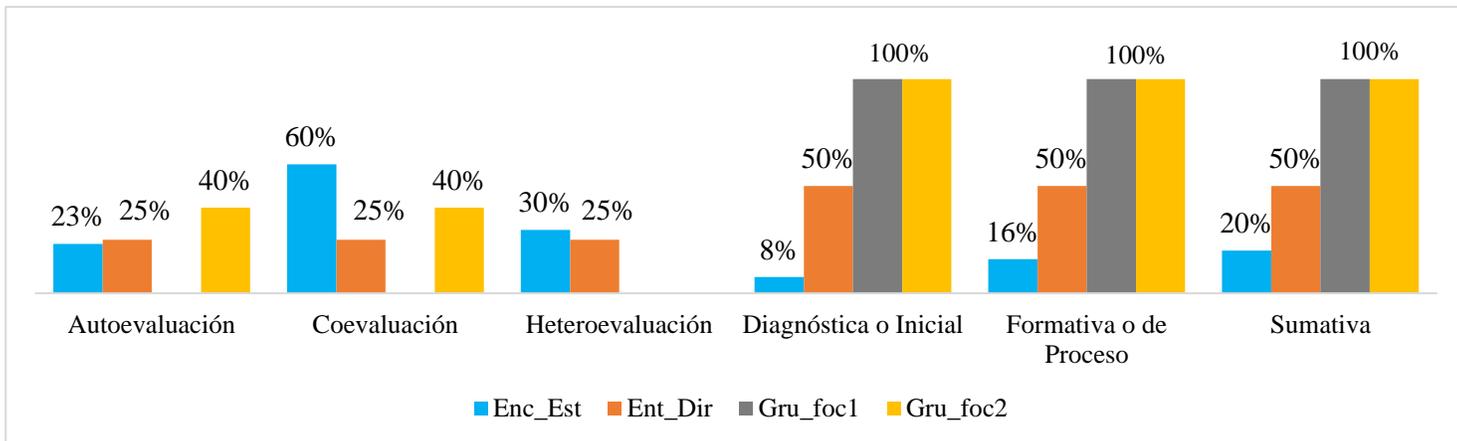


Figura 28. Momentos y tipos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia. 2022. Datos de la encuesta, entrevista y grupos focales.

Después del análisis realizado desde el punto de vista de estudiantes, docentes y directivos, se muestra en la tabla siguiente, el resumen de la relación existente entre las variables, categorías, frecuencias y porcentaje obtenidos de la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de datos.

Tabla 6

Valoración de los procesos evaluativos de los aprendizajes en el currículo por competencia

Variables o preguntas	Categorías	Encuesta Estudiantes		Entrevista Directivos		Grupo focal Docentes Transf. curr.		Grupo focal Docentes curr. Compet.		Análisis documental (Rend. acad.)		Promedio frecuencial
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Lo que implica la transición de un currículo por objetivo a competencia	Nueva metodología	N/A	N/A	3	75%	2	33%	N/A	N/A	N/A	N/A	54%
	Cambio de paradigma	N/A	N/A	3	75%	N/A	N/A	5	80%	N/A	N/A	77%
	Cambio de actitud	N/A	N/A	3	75%	6	100%	5	100%	N/A	N/A	100%
	Coordinación e integración de estudiantes y docentes	N/A	N/A	N/A	N/A	6	100%	5	100%	N/A	N/A	100%
	Actuar en el contexto social	N/A	N/A	2	50%	3	50%	4	80%	N/A	N/A	60%
	Proceso con etapas: diagnóstica, diseño, ejecución o implementación y prueba.	N/A	N/A	1	25%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	25%
	Elaboración de normativas	N/A	N/A	1	25%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	25%
	Preparación de bases orientadoras de la acción y rúbricas que orientaran el trabajo integrador de los componentes del semestre	N/A	N/A	N/A	N/A	5	83%	4	80%	N/A	N/A	81%
	Formas de evaluación e indicadores que miden el aprendizaje, desenvolvimiento de los estudiantes, trabajo en equipo, responsabilidad, asistencia.	N/A	N/A	2	50%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	50%
	Innovaciones curriculares	N/A	N/A	2	50%	2	33%	2	40%	N/A	N/A	41%
Tipos y momentos de evaluación	Autoevaluación	70	23%	1	25%	N/A	N/A	2	40%	N/A	N/A	29%
	Coevaluación	181	60%	1	25%	N/A	N/A	2	40%	N/A	N/A	41%
	Heteroevaluación	89	30%	1	25%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	27%
	Diagnóstica o Inicial	23	8%	2	50%	6	100%	5	100%	N/A	N/A	64%
	Formativa o de Proceso	48	16%	2	50%	6	100%	5	100%	N/A	N/A	66%
	Sumativa	60	20%	2	50%	6	100%	5	100%	N/A	N/A	67%

Variables o preguntas	Categorías	Encuesta Estudiantes		Entrevista Directivos		Grupo focal Docentes Transf. curr.		Grupo focal Docentes curr. Compet.		Análisis documental (Rend. acad.)		Promedio frecuencial
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Factores que inciden en el rendimiento académico	Factores psicosociales:											
	Interés	169	56%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	56%
	Motivación	187	62%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	62%
	Inseguridad	58	19%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	19%
	Distracción	56	19%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	19%
	Autoestima	55	18%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	18%
	Integración	89	30%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	30%
	Inteligencia	82	27%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	27%
	Entorno escolar	73	24%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	24%
	Trabajo	2	0.7%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0.7%
	COVID-19	1	0.3%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	12	44%	22%
	Factores académicos:											
	Aptitud	72	24%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	24%
	Actitud	146	49%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	49%
	Preferencia	29	10%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	10%
	Conocimiento previo	99	33%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	33%
	Estrategias de estudio	167	55%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	55%
	Motivación	170	56%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	56%
	Otros factores:											
	Personales	212	70%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3	11%	40%
	Familiares	131	44%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	44%
Económicos	134	45%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	45%	
Tecnológicos	90	30%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	6	22%	26%	
Culturales	41	14%	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	14%	
Inasistencia	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	24	89%	89%	
Poco compromiso académico	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	6	22%	22%	

Variables o preguntas	Categorías	Encuesta Estudiantes		Entrevista Directivos		Grupo focal Docentes Transf. curr.		Grupo focal Docentes curr. Compet.		Análisis documental (Rend. acad.)		Promedio frecuencial
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Poco autoestudio	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	11	41%	41%
	Llegadas tarde	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5	19%	19%
	Incumplimiento con la entrega de trabajos	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	13	48%	48%
	Falta de hábito de lectura	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	9	33%	33%
	Problemas de comprensión lectora	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	7	26%	26%
	Poco manejo de computadoras	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	4	15%	15%
	Poco acceso a internet	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5	19%	19%
	Diversidad de estrategias que implementa el docente	N/A	N/A	N/A	N/A	5	83%	5	100%	N/A	N/A	91%
	Diseño de BOA, rúbricas y como se explican de manera que sea asequible a los estudiantes.	N/A	N/A	N/A	N/A	6	100%	5	100%	N/A	N/A	100%

Fuente: Elaboración propia. 2022.

6.3. Indicadores del sistema de evaluación en el currículo por competencia que apuntan a la calidad educativa

6.3.1. Universidades latinoamericanas

Los resultados obtenidos del análisis documental realizado a cinco países de América Latina (Chile, Colombia, Perú, Honduras y México) para lo cual se indagaron seis universidades (Universidad Playa Ancha, Universidad Tecnológica de Chile, Universidad de la Costa, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, y Universidad Autónoma de Nuevo León), que trabajan currículo por competencia y en particular los aspectos de la evaluación.

El análisis se hizo con documentos disponibles y fuentes de información de páginas web de las universidades antes mencionadas. Es por ello, que los datos recolectados se muestran en una matriz que contiene los aspectos consultados vinculados a la investigación (ver Anexo N° 7, p. 247).

En las universidades estudiadas la evaluación considera los enfoques cuantitativo y cualitativo, a fin de garantizar un abordaje integral de los aprendizajes y no limitarse a la simple medición de estos, sino a captar en su totalidad lo que verdaderamente se ha aprendido.

Las competencias académicas y profesionales por definición solo se muestran en la acción y el desempeño; por lo que evaluar las competencias supone diseñar instrumentos en los que el estudiante demuestre con ejecuciones (evidencias) que puede realizar las tareas de la competencia exigida, pudiendo ser la participación de los actores de manera individual o grupal. (Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), 2019, pág. 47)

El docente, con la finalidad de evaluar una competencia de manera integral, debe utilizar métodos, técnicas e instrumentos acordes o idóneos a las características de los aprendizajes que se quieren evaluar y el propósito de la misma.

Uno de los instrumentos en el que más enfatizan las universidades en la evaluación es la **rúbrica**. En la que se plasman los criterios para valorar la calidad de la ejecución de una competencia. Asimismo, le permite al docente especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios para calificar las competencias que previamente fueron establecidas para la clase.

A continuación, se presentan modelos de construcción general de elementos de rúbricas propuestos por las universidades latinoamericanas:

En tres de las universidades consultadas se evidencian en sus rúbricas los criterios/ indicadores o aspectos a evaluar de los aprendizajes de los estudiantes, así como los niveles de logro a obtener, desde la perspectiva cualitativa y escala cuantitativa. Seguidamente, se presentan las escalas propuestas para la evaluación:

1. Universidad Playa Ancha de Chile

Se conforman las escalas de los siguientes elementos (Itinerario base de innovación curricular, 2017, págs. 88-90):

- E Rechazado (1.0-2.9): no satisface prácticamente nada de los requerimientos del desarrollo de la competencia.
- D Deficiente (3.0-3.9): nivel de desempeño por debajo del esperado para la competencia.
- C Estándar (4.0-4.9): nivel de desempeño que permite acreditar el logro de la competencia.
- B Modal (5.0-5.9): nivel de desempeño que supera lo esperado para la competencia. Mínimo nivel de error, altamente recomendable.
- A Destacado (6.0-7.0): nivel excepcional de desempeño de la competencia, excediendo todo lo esperado.

2. Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

Se proponen para las escalas los siguientes aspectos (Ficha 4 de Evaluación de aprendizajes, pág. 15):

1. Indicadores o aspectos a evaluar:

- Criterios de evaluación
- Indicadores

2. Niveles de logro:

- Destacado (7): cumple con todas las condiciones esperadas.
- Habilitado (5): cumple con todas las condiciones mínimas y le falta desarrollo en aquellas condiciones que no son críticas.

- En desarrollo (3): no cumple con algunas de las condiciones mínimas.
 - No logrado (1): no cumple con las condiciones mínimas
3. Puntaje: 1 a 7
4. Retroalimentación:
- Observaciones.

3. Universidad de la Costa de Colombia

Los procesos, en el marco de Modelo de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad, requieren de (2020):

Escalas que den respuestas a otros procesos de sistematización desde la perspectiva cualitativa propia de un escenario de evaluación formativa y de escalas cuantitativas propias del escenario de la evaluación sumativa, para ello se definieron elementos diferenciadores en los niveles de desempeño:

- Indicadores de desempeño: enumerados como indicador 1 hasta el indicador 4, con su respectivo proceso e implicaciones:
 - Indicador 1 - Proceso: conocimiento y apropiación.
 - Indicador 2 - Proceso: comprensión desde el dominio del saber.
 - Indicador 3 - Proceso: comprensión desde el uso del saber y sus relaciones.
 - Indicador 4 - Proceso: aplicación contemplando el análisis, la síntesis y la evaluación. (pág. 43)
- Asimismo, con los dominios cualitativos del desempeño (insuficiente, mínimo, satisfactorio, avanzado y excelente) y dominios cuantitativos del desempeño (0 a 1.9, 2 a 2.9, 3 a 3.9, 4 a 4.5, 4.6 a 5), lo que representa cada aspecto se detalla a continuación:
 - Insuficiente (0 a 1.9): el estudiante que se ubica en este dominio del desempeño permite evidenciar una apropiación muy incipiente de los resultados de aprendizaje evaluados.
 - Mínimo (2 a 2.9): el estudiante que se ubica en este dominio del desempeño permite evidenciar una apropiación inicial de los resultados de aprendizaje evaluados.
 - Satisfactorio (3 a 3.9): el estudiante que se ubica en este dominio del desempeño permite evidenciar de forma adecuada que los resultados de aprendizaje evaluados se alcanzan.
 - Avanzado (4 a 4.5): el estudiante que se ubica en este dominio del desempeño permite evidenciar con suficiencia que los resultados de aprendizaje evaluados se alcanzan.
 - Excelente (4.6 a 5): el estudiante que se ubica en este dominio del desempeño permite evidenciar de forma excepcional que los resultados de aprendizaje evaluados se alcanzan e incluso logran trascenderlos. (pág. 44)

Otro aspecto a tomar en cuenta son los criterios de evaluación y la retroalimentación:

Se recomienda brindar a los estudiantes, con anticipación, los criterios de evaluación. De esta manera, podrán reconocer cómo se valorará su desempeño y orientarán su estudio. Es necesario explicitar todas las indicaciones y no asumir que los estudiantes ya saben cómo desempeñarse ante una evaluación. Emitir un juicio de valor, cualitativo y cuantitativo, acerca del desempeño final del estudiante. Ello se analiza comparando el

desempeño del estudiante con los criterios de evaluación establecidos. Retroalimentación, información al estudiante acerca de lo observado en su desempeño, tanto de manera cuantitativa, con una calificación, como de manera cualitativa, con comentarios sobre el desempeño. (Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP))

Además, “es necesario, para la evaluación de competencias, implantar otras técnicas e instrumentos de evaluación tales como: análisis y comentarios de textos, proyectos, debates, prácticas, simulaciones, estudios de caso, ensayos, exposiciones, resolución de problemas, portafolios, entre otros (Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), 2019, págs. 47-48).

El concepto de calidad tal como la Universidad de la Costa (2020, págs. 54-57) lo entiende:

El conjunto de condiciones institucionales que aseguren el aprendizaje en los estudiantes y generen profesionales pertinentes capaces de contribuir al desarrollo sostenible de su entorno articulando, para ellos, la docencia, la investigación y la extensión.

Pensar en un proceso que oriente el aseguramiento del aprendizaje, desde el Modelo de Evaluación es un propósito que conecta con la concepción de calidad que asume la Universidad. Precisa su acción en cinco momentos interrelacionados, los que se detallan a continuación:

1. Caracterización de estudiante e identificación de los resultados de aprendizaje.
2. Reconocimiento desde los syllabus del alineamiento constructivo.
3. Identificación de estrategias (medios), técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje.
4. Recopilación, análisis y difusión de información.
5. Usar la información para la toma de decisiones y mejora continua.

Lo anterior coincide con lo que plantea el capítulo III, artículo 9, de la Ley General de Educación de Nicaragua (2006), cuando aborda la definición de calidad:

La calidad en la educación apunta a la construcción y desarrollo de aprendizajes relevantes, que posibiliten a los estudiantes enfrentarse con éxito ante los desafíos de la vida y que cada uno llegue a ser un sujeto actor positivo para la comunidad y el país.

Del mismo modo, Boderó (2014) refiere que “la calidad educativa es una filosofía que, involucrando a toda la comunidad educativa, implica y compromete a todos en un proyecto común en el que se depositan toda expectativa de mejora y progreso” (pág. 116).

6.3.2. UNAN-Managua

En las respuestas dadas por los docentes en los grupos focales, se expresaron diferentes opiniones, las que se describen a continuación: Grupo focal 1 (G1), Grupo focal 2 (G2). Asimismo, de las entrevistas a los directivos de FAREM-Estelí y a un ejecutivo de docencia.

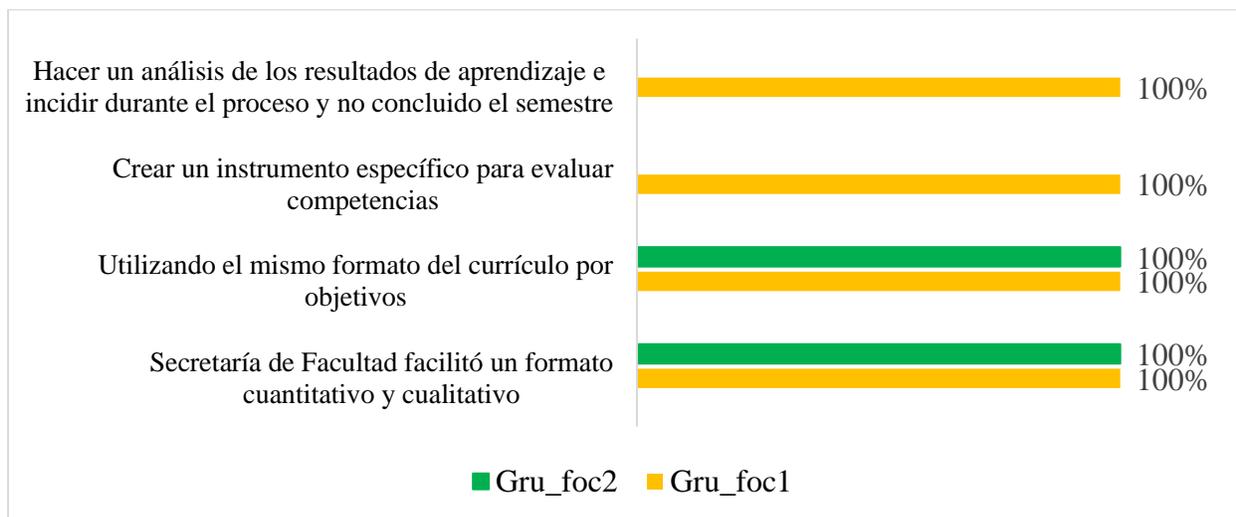


Figura 29. ¿Cómo se plasman los resultados de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el informe de rendimiento académico?

Fuente: Elaboración propia. 2023. Datos del grupo focal a docentes.

En la figura anterior, se muestran igualdades en las respuestas obtenidas de los grupos focales, en que se utiliza el mismo formato del currículo por objetivos para plasmar los resultados alcanzados por los estudiantes en sus aprendizajes en el currículo por competencia y que es facilitado por la Secretaría de Facultad.

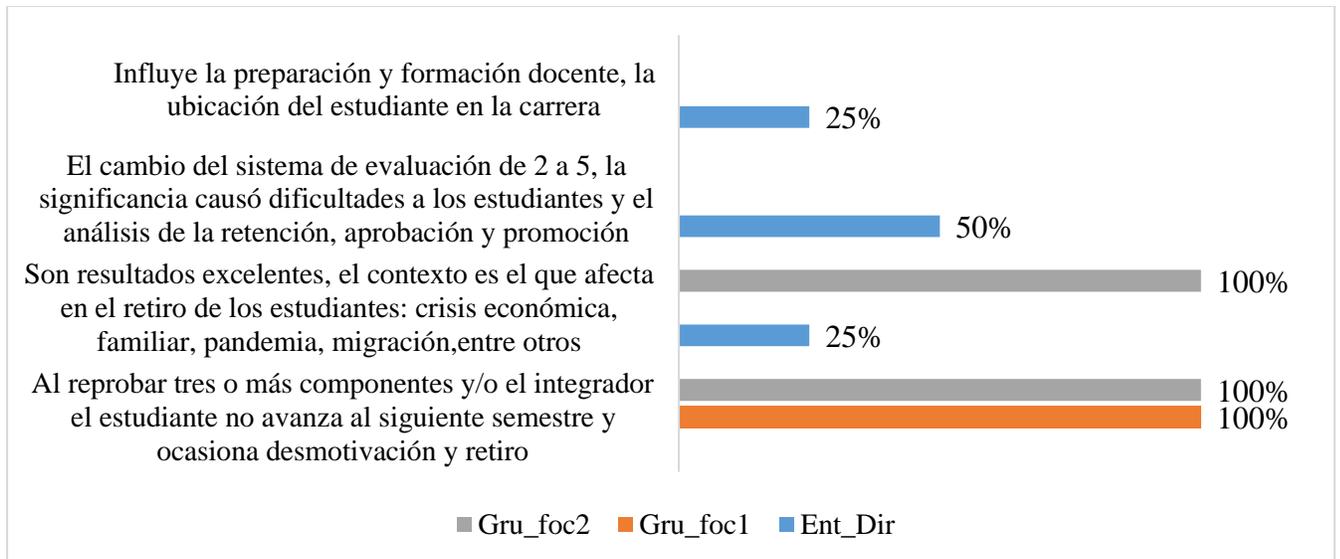


Figura 30. La incidencia que tienen los resultados de la evaluación en la retención, aprobación y deserción.

Fuente: Elaboración propia. 2023. Datos del grupo focal a docentes y entrevista a directivos.

En esta figura, se detallan los aspectos que consideran los docentes y directivos inciden en los resultados de la evaluación sobre la retención, aprobación y deserción estudiantil. En el ítem señalado por los dos grupos focales de docentes refiere a reprobar tres o más componentes y/o el integrador el estudiante se desmotiva y se retira de la carrera debido a que no le permite avanzar al siguiente semestre. El otro elemento que se evidencia coincidencia en el grupo focal 1 y la entrevista a directivos es que son resultados excelentes, el contexto afecta el retiro de los educandos.

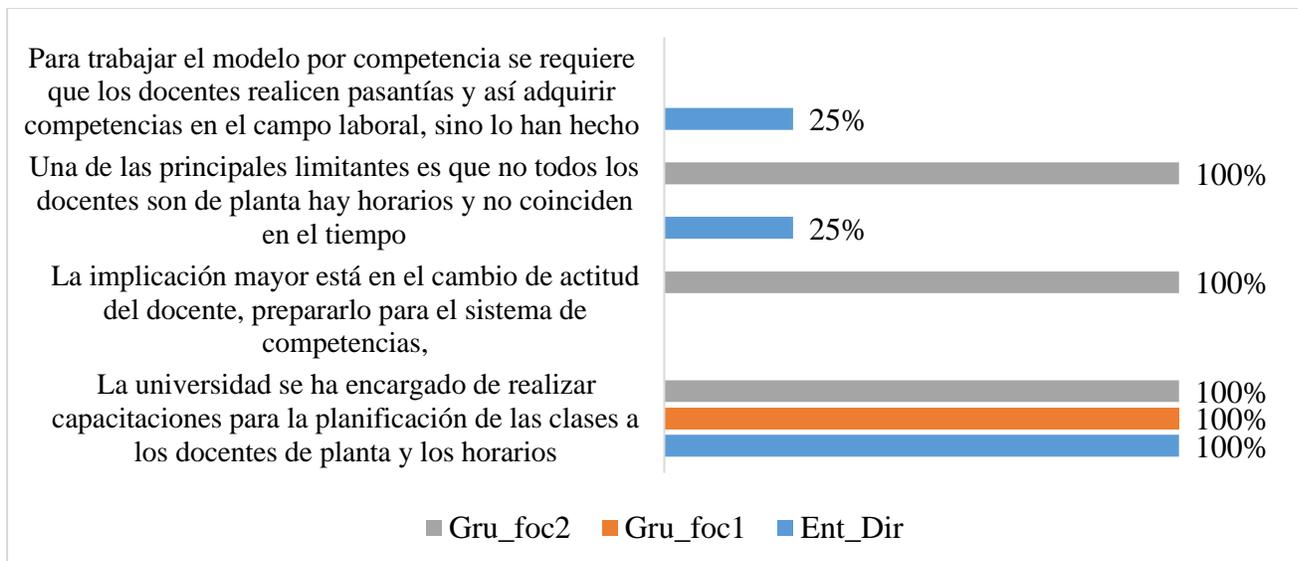


Figura 31. Los docentes están capacitados para implementar el currículo por competencias.

Fuente: Elaboración propia. 2023. Datos del grupo focal a docentes y entrevista a directivos.

En relación a las capacitaciones recibidas para la implementación del currículo por competencia, los docentes participantes de los grupos focales y directivos concuerdan que la universidad se ha encargado de realizar dichas capacitaciones. Otra de las respuestas que se encontró en el grupo focal 2 y la entrevista a directivos es la limitante que no todos los docentes son de planta, hay horarios y no coinciden en el tiempo para reunirse, debido a que trabajan en otras instituciones o empresas.

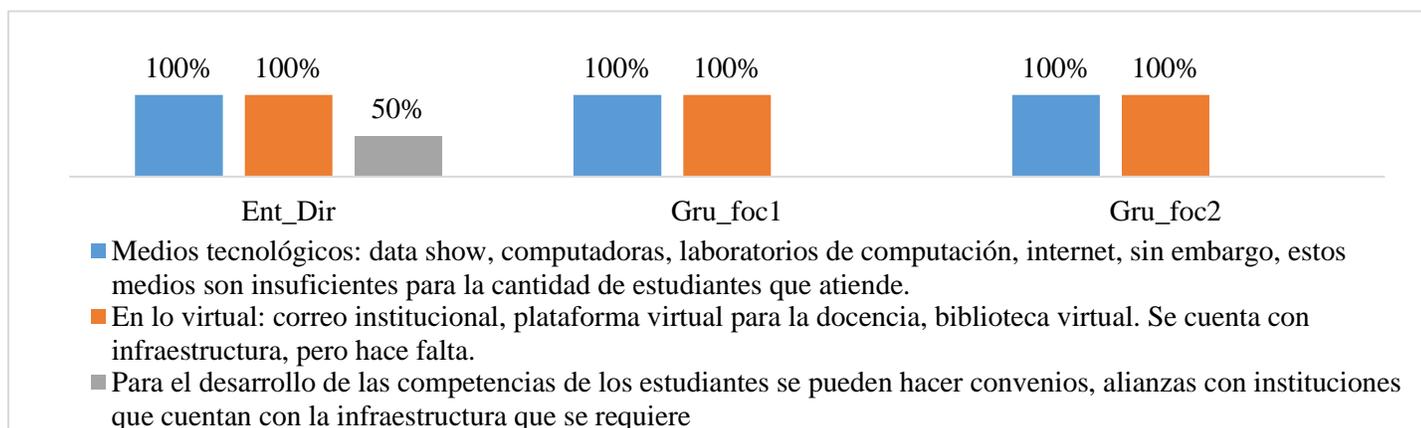


Figura 32. Los medios tecnológicos (infraestructura) que dispone la UNAN-Managua para el ejercicio académico de los docentes.

Fuente: Elaboración propia. 2023. Datos del grupo focal a docentes y entrevista a directivos.

En la figura anterior se visualizan los medios tecnológicos (infraestructura) que tiene la Universidad para el desarrollo de las clases. Las respuestas obtenidas de los directivos los clasificaron como medios tecnológicos, virtual y realizar convenios para la infraestructura que se requiere para alcanzar competencias, en cambio los grupos focales de docentes destacaron los medios tecnológicos y virtual.

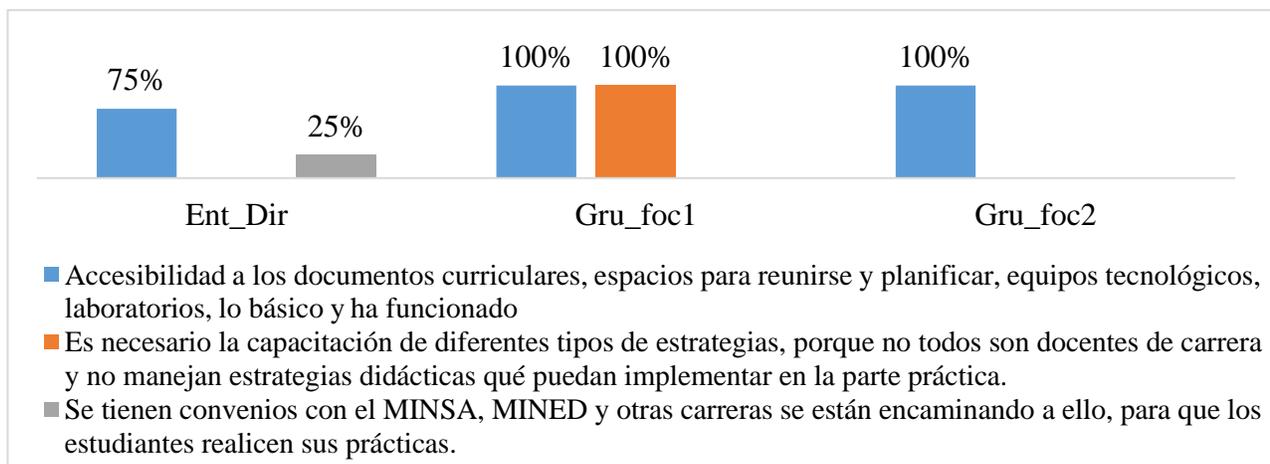


Figura 33. Las condiciones adecuadas para la planificación y ejecución del currículo por competencia.

Fuente: Elaboración propia. 2023. Datos del grupo focal a docentes y entrevista a directivos.

Con respecto a las condiciones que se tienen para la planificación y ejecución del currículo, el grupo focal señala dos aspectos que son accesibilidad a los documentos curriculares, espacios disponibles para reunirse, equipos tecnológicos y la necesidad de capacitarse en el uso de diferentes tipos de estrategias. En la entrevista a los directivos mencionan que se tienen convenios con el MINSA y MINED para las prácticas de los estudiantes.

Se consultó en la entrevista a los directivos sobre los indicadores del proceso evaluativo que se implementan en el currículo por competencia:

“El 100% de los docentes concuerdan en que los indicadores están enfocados en los tres saberes, en el conocer, saber hacer y saber ser y los instrumentos de evaluación, como la rúbrica, los indicadores que se vienen elaborando es en consenso con los docentes”.

“El docente D3 señaló: se toman en cuenta las habilidades y destrezas de los estudiantes que van adquiriendo, cuando hablamos de la evaluación por proceso vemos como ellos van mejorando

cada una de sus prácticas, conocimientos, siempre apuntando hacia un indicador de calidad. Es importante que el estudiante asista a clase, sea puntual, eso es otro indicador”.

De acuerdo a los planteamientos encontrados en los datos recolectados (análisis documental, entrevistas y grupo focal), los indicadores del sistema de evaluación del currículo por competencia que apuntan a la calidad educativa se resumen en la figura 34 que se presenta a continuación:

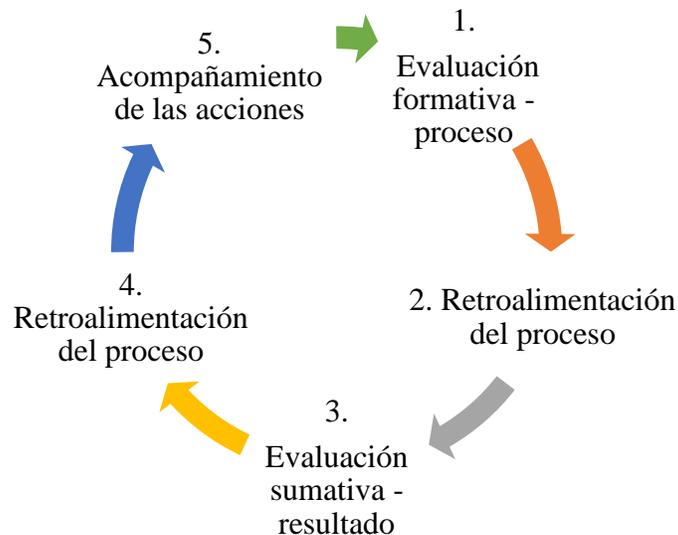


Figura 34. Indicadores del sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo competencia.

Fuente: Elaboración propia. 2023.

El sistema de evaluación, en el currículo por competencia, se consolida en una estructura articulada, en la que las funciones de evaluación formativa y sumativa trascienden al uso que se les darán a los resultados de la evaluación. Mediante la retroalimentación del proceso, el docente debe comunicar la información al estudiante de su desempeño oportunamente, tanto de manera cuantitativa como cualitativa. Brindar el acompañamiento a las acciones a realizar, permitiendo el ajuste e inicio al nuevo ciclo, esto con el fin de aportar a la mejora de la calidad educativa por la que trabajan las instituciones de Educación Superior.

Cabe mencionar que el sistema también contempla que el docente utilice métodos, técnicas e instrumentos en que los estudiantes evidencien que pueden realizar las tareas requeridas de la

competencia, ya sea de manera individual o en grupo. Como ejemplo de instrumentos de evaluación se encuentra el uso de rúbricas, con indicadores o criterios de evaluación, niveles de logros desde la perspectiva cualitativa y escalas cuantitativas, que hacen una valoración del proceso de formación de la competencia del estudiante.

6.4. Mejoras al sistema de evaluación del currículo por competencia implementado en la UNAN-Managua, a partir del proceso de transformación curricular

Los docentes participantes en los grupos focales manifestaron que entre los elementos que debe contener un sistema de evaluación del currículo por competencia están las **competencias genéricas, competencias específicas, habilidades y destrezas, estrategias integradoras y los instrumentos** que podemos utilizar para la evaluación. Asimismo, señalaron que un aspecto poco reflejado es la parte de la formación de valores, no se ve muy clara en el proceso de evaluación. Además, expresaron que la proyección social es un elemento que falta, que permita hablar con la gente, conocer los problemas, que se pueden traer a la academia y devolverla a la persona, porque sacamos la información y no retroalimentamos.

En lo que concierne a los instrumentos de evaluación aplicados para la valoración de los resultados de aprendizaje los directivos del currículo por competencia, señalaron que, en las capacitaciones y acompañamiento pedagógico han sugerido a los docentes *“poder utilizar diferentes instrumentos de evaluación cualitativa como el portafolio, para ir viendo, midiendo el nivel de alcance, la lista de cotejo, registro anecdótico, registro descriptivo, escala valorativa, de estimación y de actitud, entre otros”*. El docente D3 afirma que:

“Definida una base orientadora de la acción que van a realizar los estudiantes y se hace la rúbrica, que permite hacer la evaluación de los aprendizajes y los estudiantes ya saben que se les va a evaluar y como se les va a evaluar, se preparan en ese sentido”.

Asimismo, en los grupos focales los docentes que han trabajado con el currículo por competencia mencionaron que aplican los siguientes instrumentos:

- Instrumento de evaluación diagnóstica para caracterizar a los estudiantes.

- Instrumento para la evaluación de proceso. Este debe hacerse de manera continua y con retroalimentación.
- Instrumento de evaluación sumativa, ya sea con rúbricas, en los cortes evaluativos.

Otras opiniones expresadas en particular en los grupos focales (Grupo 1: G1 y Grupo 2: G2) son:

- G1: Un instrumento que aporte hacia ese seguimiento de la competencia, que permita a los docentes llevar esa secuencia, la sistematización del nivel de cumplimiento, con el alcance que ha logrado el estudiante.
Instrumento de evaluación indirecta por las personas externas con las que tenga relación durante la ejecución del integrador.
- G2: Para desarrollar competencias el docente tiene que aplicar instrumentos de evaluación que correspondan a los indicadores de logros, con el proceso de aprendizaje.

En relación a las estrategias a implementar para aplicar efectivamente el sistema de evaluación del currículo por competencia, los docentes de los grupos focales refirieron las siguientes:

- Adecuar los procesos de enseñanza, las estrategias y los instrumentos de evaluación a la realidad de los estudiantes, sin desvincularse de los indicadores de logro.
- G1: Revisar las estrategias integradoras definidas para ver si realmente están dando resultados.
- G2: El proceso de la comunicación está siendo clave y ese intercambio de experiencia.

Respecto a los criterios que debe contener el sistema de evaluación del currículo por competencia para reflejar una valoración pertinente de los aprendizajes, los docentes mencionaron que:

- Los criterios deben basarse en cada carrera, en las competencias genéricas y específicas a adquirir, vinculadas al saber, saber hacer y el saber ser. El proceso de evaluación consiste en las rúbricas, las listas de cotejo, ahí le dice al estudiante si lo hizo o no.
- G1: Si hablamos de una sistematización, es necesario que haya seguimiento desde los niveles individual y grupal.

En cuanto a los aportes que se esperan de la implementación del sistema de evaluación del currículo por competencia que contribuyan a la calidad educativa, los docentes de los grupos focales indicaron:

- G1: Evaluación de resultados, que permita conocer el desarrollo de las competencias, alcanzados por los egresados y la reorientación de las tareas dirigidas a su mejora.
- G2: El reto es grande para enero 2023, son dos años de experiencia, con los aportes hacer propuestas y que no se espere 3 años más que se tome como retroalimentación, porque los contextos cambian, los estudiantes no serán los de hace cinco años.

Para la aplicación de la evaluación en el currículo por competencia, los docentes expresaron:

- La creación de rúbricas. Cuando hacemos el instrumento, la parte metodológica, las técnicas a utilizar, tanto para el proceso de aprendizaje, como en la evaluación se elige según el contenido a evaluar. También tenemos que evaluar la competencia y es necesario el indicador de logro que lo tiene el integrador y es dado para los otros componentes.
- G2: Evaluar el saber, saber ser y saber hacer, siguiendo las orientaciones hacemos evaluación colectiva del componente integrador.

Se consultó en la entrevista a los directivos sobre las mejoras que pueden proponer al sistema de evaluación del modelo del currículo por competencia, las que se detallan a continuación:

“Docente 1: pensar bien en las oportunidades que se les están dando a los estudiantes en las convocatorias”.

“D3: Tiene que ser un modelo más abierto que cerrado, porque si en este año hice en el integrador 1 que los estudiantes representaran una infografía de un tema, en el siguiente voy a hacer lo mismo, creo que tendría que cambiar”.

Después de haber analizado los datos del cuestionario, entrevistas, grupos focales y análisis documental, se califican estos como muy valiosos para determinar las mejoras al sistema de evaluación del currículo por competencia de la UNAN-Managua.

Cabe señalar, que el currículo que implementa la UNAN-Managua está en un proceso de construcción y en este trabajo investigativo se han identificado algunas debilidades que se pueden

superar, para que los docentes puedan aplicarlo con claridad y pertinencia en la actividad académica.

A continuación, se presenta la metodología para la implementación del sistema de evaluación propuesto a partir de los resultados obtenidos en el estudio realizado.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí

6.5. Metodología para la implementación del sistema de evaluación en el currículo por competencia: UNAN-Managua

Estelí, octubre de 2023



Contenido

I. Introducción	159	
II. Referentes legales	161	
2.1. Ley No. 582	161	
2.2. Ley No. 89	161	
III. Referentes teóricos sobre las competencias	162	
3.1. Competencias	162	
3.1.1. Competencias genéricas.....	163	
3.1.2. Competencias específicas	163	
3.2. Componentes curriculares	163	
IV. Referentes teóricos para la evaluación del currículo por competencia	164	
4.1. Evaluación.....	164	
4.2. Según el momento de aplicación de la evaluación.....	165	
4.3. Tipos de evaluación del aprendizaje desde su función.....	165	
4.4. Rendimiento académico	175	
4.5. Normas de evaluación	175	
4.6. Evaluación de competencia.....	177	
4.7. Evaluación de competencias Pirámide de Miller	179	
4.7.1. Aplicación de la evaluación según la competencia en la escala de Miller	182	
4.7.1.1. Niveles de la pirámide de Miller.....	182	
4.7.1.2. Competencias a evaluar en la carrera	183	
○.....	Competencias genéricas	183
○.....	Competencias específicas.....	184
4.7.1.3. Evaluación del componente integrador.....	186	
○.....	Bases Orientadoras de la Acción (BOA).....	186
○.....	Pasos para evaluar el componente integrador en el currículo por competencia	188
5. Pasos para la construcción de técnicas e instrumentos de evaluación.....	193	
5.1. Pasos para aplicar una técnica de evaluación	193	
5.2. Pasos para aplicar el(los) instrumento(s) de evaluación	194	
5.3. Criterios de evaluación	196	
6. Instrumento para la elaboración del informe de rendimiento académico.....	201	

I. Introducción

Los docentes en el proceso educativo deben poseer habilidades para la planificación didáctica. Así que, es imprescindible disponer de una serie de estrategias metodológicas evaluativas, que permitan valorar sí las competencias definidas en las carreras fueron alcanzadas por los estudiantes.

El propósito de este documento es presentar una metodología para el sistema de evaluación de competencias de los componentes curriculares en la UNAN-Managua. Contiene una serie de referentes conceptuales, metodológicos y prácticos que se convierten en una guía para el ejercicio docente a partir de la implementación de la misma en el aula de clase. Asimismo, como apoyo a los directivos quienes están dirigiendo el currículo por competencia.

Se requiere que los docentes utilicen una metodología que guíe a la evaluación de las competencias estudiantiles, se emitan reflexiones y acciones de mejora en el proceso educativo, de igual forma a los directivos en la toma de decisiones.

Después de realizar un análisis minucioso de los datos recolectados en el proceso investigativo, así como, de las teorías relacionadas a las competencias y en particular la evaluación, se llegó a la construcción de una metodología. Es por ello que se ha creado un esquema general de los elementos que la conforman, el sistema de evaluación en el currículo por competencia, que se presenta a continuación:

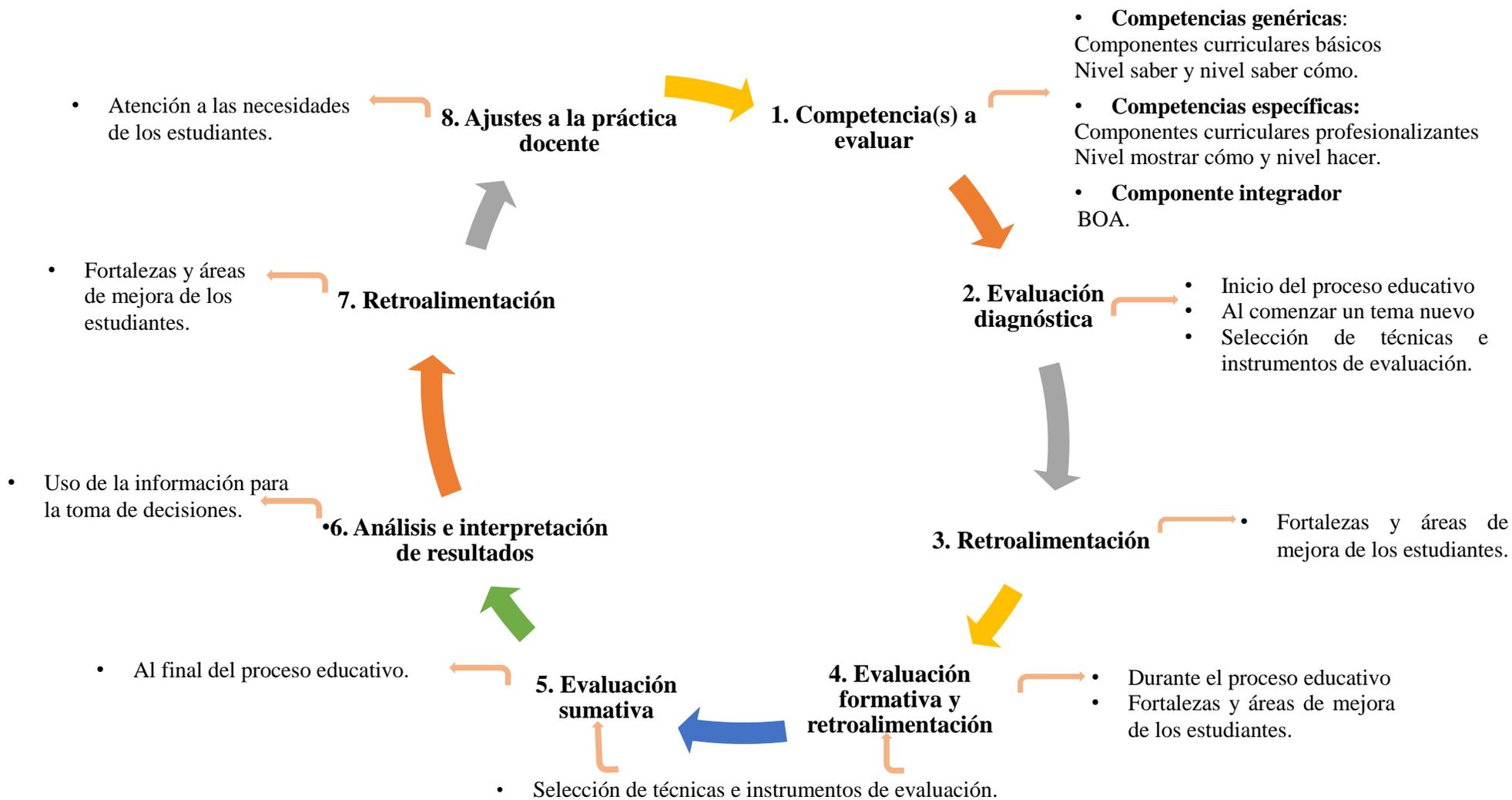


Figura 35. Ciclo del sistema de evaluación en el currículo por competencia.

Fuente: Elaboración propia. 2023

Cabe mencionar que en esta metodología se presentan las estrategias evaluativas más representativas, pues en la literatura existen un sinnúmero de ellas, las que se clasificaron acorde a las que trabaja la UNAN-Managua. Las mismas están enfocadas en las competencias genéricas y específicas, en los componentes básicos, profesionalizantes, así como en el integrador, las que se encuentran plasmadas en el plan de estudios de las carreras del currículo por competencia.

El documento se encuentra conformado de la siguiente manera:

En primer lugar, se presentan los referentes legales que rigen el sistema educativo en Nicaragua.

En segundo lugar, se muestran los referentes teóricos sobre las competencias.

En tercer lugar, se visualizan los referentes teóricos para la evaluación del currículo por competencia

En cuarto lugar, se describen los pasos para la construcción de técnicas e instrumentos de evaluación

En quinto lugar, se presenta el instrumento para la elaboración del informe de rendimiento académico.

II. Referentes legales

A continuación, se presentan los referentes legales que rigen la educación en Nicaragua:

2.1. Ley No. 582

El sistema educativo nicaragüense está regido por la Ley General de Educación (Ley N° 582), la cual fue aprobada por la Asamblea Nacional el 22 de marzo 2006. Contiene los lineamientos generales de la educación y del sistema educativo nacional, así como su estructura organizativa.

2.2. Ley No. 89

Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior. El artículo 1 de la Ley No. 89 establece que “las instituciones de Educación Superior tienen carácter de servicio público. Su función social es la formación profesional y ciudadana de los estudiantes universitarios. Su prestación es función indeclinable del Estado” (1990).

El Consejo Nacional de Universidades (CNU) “es un órgano de coordinación y asesoría de las universidades y centro de educación técnica superior”, así lo indica el artículo 56 de la Ley No. 89 (1990).

III. Referentes teóricos sobre las competencias

3.1. Competencias

En la literatura existen diversas definiciones de lo que es una competencia, en la opinión de Pozo (2016, pág. 14) los tres elementos claves para entender el concepto de competencia son:

- **Capacidad:** conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten lograr un resultado relacionado con una actividad laboral.
- **Acción:** las capacidades se deben poner en práctica en situaciones reales para lograr con éxito el desempeño profesional deseado.
- **Contexto:** las capacidades se deben movilizar en función de situaciones de trabajo cambiantes según las circunstancias.

En el diseño curricular para desarrollar competencias en la UNAN-Managua, se define competencia como “la capacidad de poner en práctica una forma integrada y dinámica conocimientos, habilidades, actitudes y valores para enfrentar la solución de problemas de la vida sean estos de carácter personal, profesional o social” (Sampaio, Leite, y De Armas, 2015, pág. 24) citado por la UNAN-Managua (2021, pág. 10). Con base en esta definición, la competencia se puede interpretar como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y experiencias que una persona tiene y que se despliegan al resolver tareas de la profesión.

Asimismo, la UNAN-Managua, en el currículo por competencia, asume trabajar con las competencias genéricas y competencias específicas, las que se describen a continuación (2021, págs. 10-11):

3.1.1. Competencias genéricas

Estas consisten en conocimientos, habilidades y actitudes necesarias en diversas profesiones. Es decir, tienen carácter transferible. Debido a su relevancia, las competencias genéricas son definidas por la universidad en respuestas a las necesidades de la sociedad²:

- Capacidad para comunicarse de manera oral y escrita en diferentes contextos de actuación.
- Capacidad de identificar y resolver problemas de manera individual y en equipos, en los diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional, a través de la investigación.
- Capacidad de demostrar creatividad para hacer avanzar los diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional donde se desempeña.
- Capacidad para utilizar las TIC como apoyo para mejorar el aprendizaje en diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional.
- Capacidad de comprender la realidad socio-económica, política e histórica del país y actuar en su desarrollo social.

Estas competencias se integran de forma transversal en los componentes curriculares (asignaturas), que incluyen los ejes integradores. La competencia de investigación es integradora por lo tanto es un elemento esencial de los ejes integradores.

Se sugiere que las competencias genéricas por asumir sean las esenciales para la carrera y que no sean excesivas, ya que no serían factibles de desarrollar. (...)

3.1.2. Competencias específicas

Las competencias específicas resultan necesarias para dominar un conocimiento, para luego aplicarlo en una disciplina o área concreta. Son aquellas que están relacionadas con las tareas de la profesión y las especificidades propias de un campo de estudio.

Se recomienda que se seleccionen las competencias específicas, esenciales para la carrera y que no sean muchas ya que no serían factibles de desarrollar.

3.2. Componentes curriculares

La UNAN-Managua considera en el plan de estudios de las carreras los componentes curriculares³ siguientes (Diseño curricular para desarrollar la competencias en la UNAN-Managua, 2021, págs. 35-36):

² Las competencias genéricas declaradas están en correspondencia con los descriptores declarados en el MCESCA. (Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). (2018).

³ Un **componente curricular** es una unidad de aprendizaje, presente en el Plan de Estudio, que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuyen al cumplimiento de elementos del perfil de egreso. Como tal, se les asigna créditos. Componentes curriculares tradicionales son: módulos, asignaturas, cursos, seminarios, prácticas profesionales, tesis, entre otros. (Tuning América Latina. Crédito Latinoamericano de Referencia, 2013, pág. 42)

3.2.1. Los componentes curriculares básicos: son aquellos que desarrollan los contenidos que serán la base para el dominio de los componentes curriculares propios de la profesión y que se integran en un eje curricular.

3.2.2. Los componentes curriculares profesionalizantes: son aquellos cuyos contenidos profundizan los conocimientos, habilidades y destrezas propias del ejercicio de la profesión y aportan al desarrollo de las competencias específicas.

3.2.3. Los componentes curriculares integradores: son aquellos que desarrollan la práctica laboral investigativa y el vínculo Universidad-sociedad, articulando los aprendizajes del semestre o del año. En estas se evidencia el nivel de las competencias alcanzado por el estudiante, por lo que es necesario implementar estrategias de aprendizaje integradoras. En estos componentes curriculares, se desarrollará la práctica laboral investigativa, operativizando así las funciones docencia, investigación y extensión en la carrera. (...)

Este componente curricular garantizará la confluencia y el despliegue dinámico y creativo de las competencias. Por otra parte, propiciará la resolución de problemas de índole práctico o investigativo de una manera observable y medible. Por tanto, tendrá éxito en la medida en que el profesorado trabaje de manera colaborativa y colegiada para diseñar, implementar y evaluar tareas y proyectos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje declarados en el período. Este componente se organizará de lo simple a lo complejo evidenciando el desarrollo de todas las competencias de la carrera de una manera lógica y medible.

IV. Referentes teóricos para la evaluación del currículo por competencia

4.1. Evaluación

Para Ruiz (2016, pág. 18) la evaluación es un “proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa”.

En educación, el término evaluación se refiere a la gran variedad de métodos, estrategias o herramientas que usan los educadores, directivos e instituciones, para medir, documentar y hacer juicios sobre la preparación académica, el progreso del aprendizaje, la adquisición de habilidades o las necesidades de los estudiantes, con el objeto de realizar la retroalimentación pertinente. (Cuervo & Ruiz, 2020, pág. 11)

De acuerdo con lo mencionado en los párrafos anteriores, la evaluación en educación es una herramienta poderosa para impulsar la excelencia educativa. Debe ser un proceso reflexivo y continuo que involucre a todos los actores educativos y que se utilice en la toma

de decisiones informadas con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y asegurarse de que las necesidades de los estudiantes sean atendidas de manera efectiva.

4.2. Según el momento de aplicación de la evaluación

De acuerdo a lo planteado por Castillo y Cabrerizo (2010, págs. 34-36) las modalidades de la evaluación según el momento son:

Evaluación inicial: consiste en la recogida de datos, tanto de carácter personal como académico en la situación de partida y su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus alumnos, lo que debe permitirle diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad del grupo y de sus singularidades individuales. (...)

Evaluación procesual: sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos (de ahí su nombre). Por ello se la relaciona con la evaluación formativa y con la evaluación continua, hasta el punto de llegar a identificar a todas ellas como un mismo tipo de evaluación. La evaluación procesual-formativa permite obtener información del desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, proporcionando datos que deben permitir reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso educativo de cada alumno. (...)

Evaluación final: determina la consecución de lo planteado para ser conseguido al término de un proceso o de un periodo concreto, y los resultados que aporta pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo escolar. Aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida en que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de evaluación.

4.3. Tipos de evaluación del aprendizaje desde su función

- **Diagnóstica**

- **Definición**

- La evaluación diagnóstica su finalidad es que el docente inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico. Ese conocimiento es fundamental, ya que permitirá al docente diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad de todos y cada uno de sus estudiantes (...). (Castillo & Cabrerizo, 2010, pág. 36)

- Es por ello, que la evaluación diagnóstica permite a los docentes diseñar estrategias educativas más eficaces al reconocer y abordar las diferencias individuales en el aprendizaje de sus estudiantes.

○ **Importancia**

La evaluación diagnóstica en el ambiente educativo es importante porque permite obtener información previa de las necesidades de los estudiantes al iniciar un ciclo o semestre académico. De esta manera, el docente planifica las estrategias adecuadas para alcanzar las competencias esperadas en los estudiantes.

○ **Rol del docente**

El docente juega un papel fundamental en la evaluación diagnóstica, se encarga de la planificación de las actividades y la evaluación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y a las competencias que se desean alcanzar.

○ **Rol del estudiante**

El estudiante es el protagonista en la evaluación diagnóstica, su participación es clave en las actividades orientadas por el docente, así como el cumplimiento de las asignaciones dadas.

○ **Técnicas de evaluación**

En el currículo por competencia existen diversas técnicas de evaluación diagnóstica, que se centran en evaluar las competencias específicas de los estudiantes para obtener información al inicio sobre el dominio de la competencia, es por ello que se retoman ejemplos de las más comunes:

- Observación
- Encuesta
- Entrevistas (individuales o en grupo)
- Lluvia de ideas
- SQA

Así pues, los docentes con la aplicación de las diversas técnicas de evaluación diagnóstica obtienen información sobre el dominio inicial de la competencia en cuestión de los estudiantes. Con la finalidad de que en el proceso educativo se aborden las necesidades de los estudiantes para el desarrollo de las competencias determinadas.

- **Instrumentos de evaluación**
 - Escala de calificación
 - Rúbrica
 - Listas de cotejo
 - Cuestionarios
 - Preguntas
 - Preguntas guías
 - Preguntas exploratorias

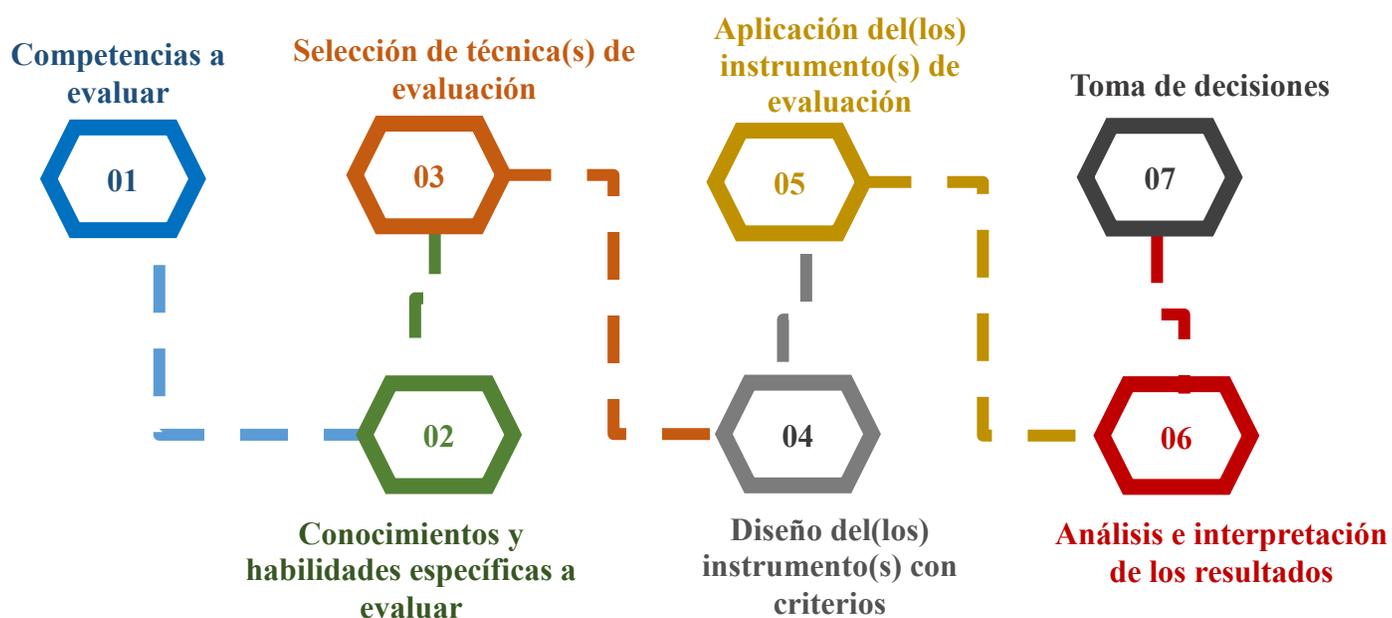


Figura 36. Pasos para realizar la evaluación diagnóstica.

Fuente: Elaboración propia. 2023.

Es importante tomar en cuenta que la evaluación diagnóstica al inicio de un semestre académico permite valorar los conocimientos previos del estudiante. Asimismo, se puede aplicar durante el proceso académico antes de iniciar un tema, esto favorecerá hacer ajustes a la planificación de los componentes académicos para atender las necesidades de los estudiantes. En la figura se evidencian los pasos que se pueden seguir para la aplicación de la evaluación diagnóstica.

- Identifique la(s) competencia(s) a evaluar.
- Defina los conocimientos y habilidades específicas a evaluar en los estudiantes.

- Seleccione la(s) técnica(s) de evaluación adecuada(s) a la(s) competencia(s) a evaluar.
- Diseñe el(los) instrumento(s) de evaluación con sus respectivos criterios.
- Aplicación del(los) instrumentos de evaluación.
- Análisis e interpretación de los resultados obtenidos de la evaluación a los estudiantes.
- Utilización de los resultados para la toma de decisiones del proceso académico que se está iniciando.

Nota: se sugiere aplicar en la evaluación diagnóstica un cuestionario a los estudiantes con la finalidad de conocer las expectativas que tienen sobre los componentes curriculares, las dificultades o necesidades que puedan estar enfrentando para el desarrollo óptimo del semestre académico o año lectivo (se encuentra un ejemplo en el Anexo N° 12, p. 342). Además, que esto permita a los docentes la búsqueda de posibles soluciones en la Universidad (por medio de UNEN, vida estudiantil, clínica psicosocial y comunitaria, entre otros) y lograr evitar en la medida de lo posible las deserciones estudiantiles en los grupos de clase.

- **Formativa**

- **Definición**

Es la más adecuada para la evaluación de los procesos y suele relacionarse con la evaluación continua. La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular. (Castillo & Cabrerizo, 2010, pág. 38)

La evaluación formativa es fundamental en la educación, ya que se centra en la mejora constante del proceso de aprendizaje. Permite a los docentes tomar decisiones informadas y adaptar su práctica didáctica para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes, lo que a su vez contribuye a un ambiente educativo más efectivo y equitativo.

- **Importancia**

Permite identificar desde la práctica lo que se ha alcanzado con la planificación e identificar oportunidades de mejora en el proceso educativo, para garantizar que los estudiantes logren las competencias requeridas.

- **Rol del docente**

En la evaluación formativa el docente ocupa un rol importante ya que recopila los datos sobre el desempeño de los estudiantes y le brinda la retroalimentación oportuna para fortalecer las áreas de mejora. Asimismo, permite hacer ajustes a la práctica docente acorde a las necesidades de los estudiantes.

- **Rol del estudiante**

El estudiante en la evaluación formativa es clave porque desempeña un papel activo, en el que deben reflexionar sobre su propio aprendizaje, al identificar las fortalezas y áreas que requieren mejorar. Asimismo, participar activamente en el proceso académico, hacer uso de la retroalimentación que le proporcione el docente para realizar los ajustes en su enfoque de estudio y les favorezca en el alcance de las competencias definidas.

- **Técnicas de evaluación**

Para la evaluación formativa por competencia, se pueden implementar una variedad de técnicas centradas en la observación y evaluación del desempeño de los estudiantes en sus conocimientos, habilidades y actitudes ante situaciones relacionadas al contexto de la carrera. A continuación, se presentan ejemplos de las técnicas más comunes:

- Observación
- Portafolios
- Entrevista
- Organizador gráfico
- Estudios de caso
- Simulaciones

- Juego de roles
- Aprendizaje cooperativo
- El rompecabezas
- BOA.

La selección de las técnicas a emplear por los docentes dependerá de las competencias a evaluar de los estudiantes, los objetivos de evaluación y el contexto acorde a la carrera. Es fundamental definir criterios claros de evaluación y brindar retroalimentación oportuna a los estudiantes para el desarrollo de las competencias.

○ **Instrumentos de evaluación**

- Listas de verificación
- Rúbricas
- Listas de cotejo
- Cuadro sinóptico
- Mapas mentales
- RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)
- Cuestionarios

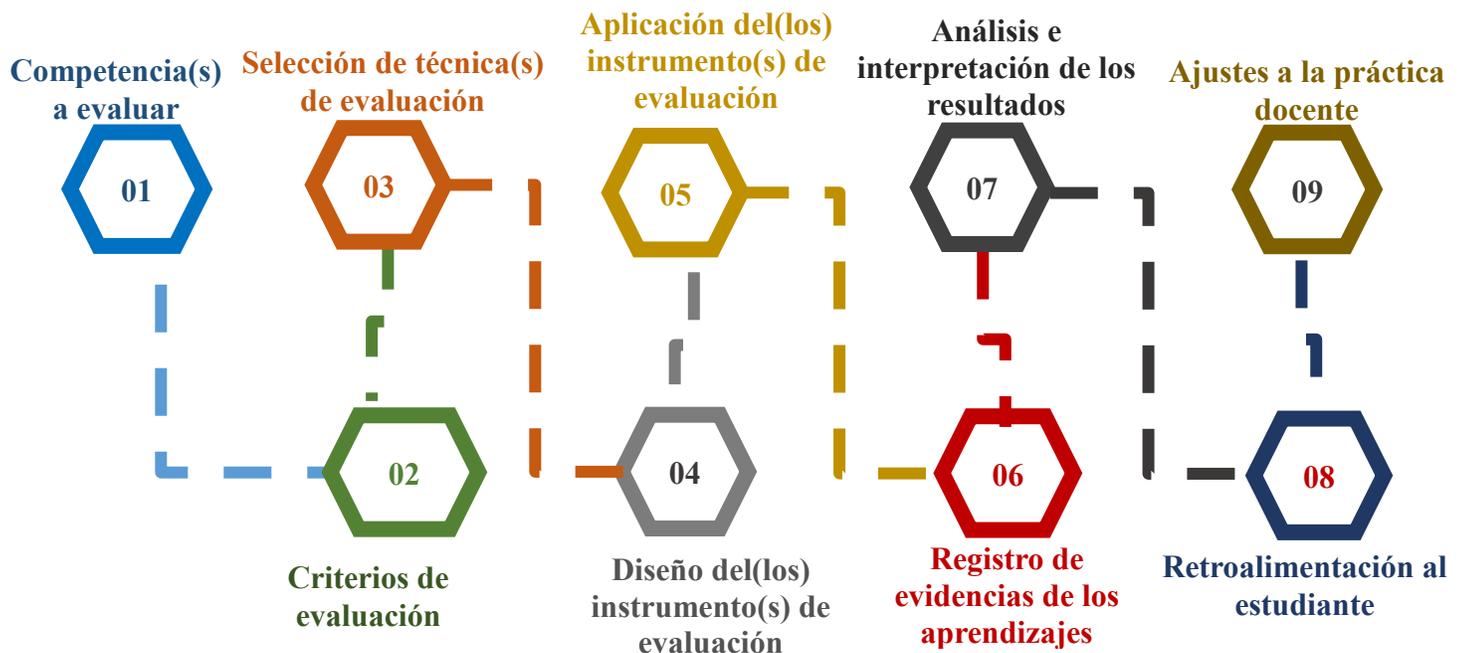


Figura 37. Pasos para realizar la evaluación formativa.

Fuente: Elaboración propia. 2023.

En la figura anterior se visualiza una propuesta para la aplicación de la evaluación formativa en el proceso académico la cual se detalla a continuación:

- Identificación de la(s) competencia(s) a evaluar.
- Definición de los criterios de evaluación que describan lo que se espera de los estudiantes.
- Selección de la(s) técnica(s) de evaluación.
- Diseño del(los) instrumento(s) de evaluación que favorezcan la retroalimentación oportuna a los estudiantes sobre su desempeño para alcanzar la competencia.
- Aplicación del(los) instrumento(s) de evaluación.
- Registro de diferentes evidencias de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, por medio de los instrumentos de evaluación aplicados.
- Análisis e interpretación de los resultados de evaluación.
- Retroalimentación individual a cada estudiante enfocadas en las áreas a mejorar, que lleven a cabo acciones para el desarrollo de la(s) competencia(s).
- Realización de ajustes a la práctica docente para atender a las necesidades de los estudiantes.

Nota: se sugiere aplicar una encuesta a los estudiantes en la quinta semana de clase para evaluar el desempeño del docente y que le permita hacer los respectivos ajustes atendiendo a las necesidades de los estudiantes. (se puede visualizar un ejemplo en el Anexo N° 13, p. 344)

- **Sumativa**

- **Definición**

- Se aplica esta evaluación al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese periodo. (...)

- La evaluación final tiene una función sancionadora, en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura; la promoción o no al siguiente curso; o la obtención o no de una determinada titulación. En la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa, y está muy influenciada por ellas. Por otra parte, los resultados de la evaluación sumativa pueden y deben ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente periodo escolar. (Castillo & Cabrerizo, 2010, págs. 38-39)

De manera que, la evaluación sumativa desempeña un papel fundamental en la toma de decisiones académicas y de logros en la educación. Aunque su enfoque principal es al final de un período, su significado y utilidad se ven influenciados por las evaluaciones previas y sirven como base para la mejora continua en el proceso educativo.

- **Importancia**

La evaluación sumativa es de suma importancia porque permite visualizar el progreso de los estudiantes, las calificaciones, la identificación de las fortalezas, debilidades y áreas en las que necesitan mejorar al brindar la retroalimentación a los estudiantes.

- **Rol del docente**

En la evaluación sumativa el docente juega un rol fundamental, porque es el que crea los instrumentos de evaluación, los criterios de evaluación y promueve un ambiente propicio, en el que los estudiantes demuestren las competencias alcanzadas. Además, aporta a la retroalimentación de los estudiantes sobre su desempeño.

- **Rol del estudiante**

El rol del estudiante en la evaluación sumativa es muy importante porque implica su participación en las actividades académicas, la demostración de los conocimientos y habilidades logradas en el periodo evaluado. La autoevaluación, la reflexión sobre los resultados y utilizar la retroalimentación dada por los docentes para mejorar sus aprendizajes.

- **Técnicas de evaluación**

En el currículo por competencia las técnicas de evaluación sumativa están enfocadas en la adquisición y demostración de las competencias de los estudiantes. A continuación, se presentan algunos ejemplos de las técnicas de evaluación sumativa que se pueden implementar en la actividad académica:

- Observación

- Portafolios
 - Entrevista
 - Organizador gráfico
 - Estudios de caso
 - Simulaciones
 - Juego de roles
 - Aprendizaje cooperativo
 - El rompecabezas
 - BOAS.
-
- **Instrumentos de evaluación**
 - Listas de verificación
 - Rúbricas
 - Listas de cotejo
 - Cuadro sinóptico
 - Mapas mentales
 - RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)
 - Cuestionarios.

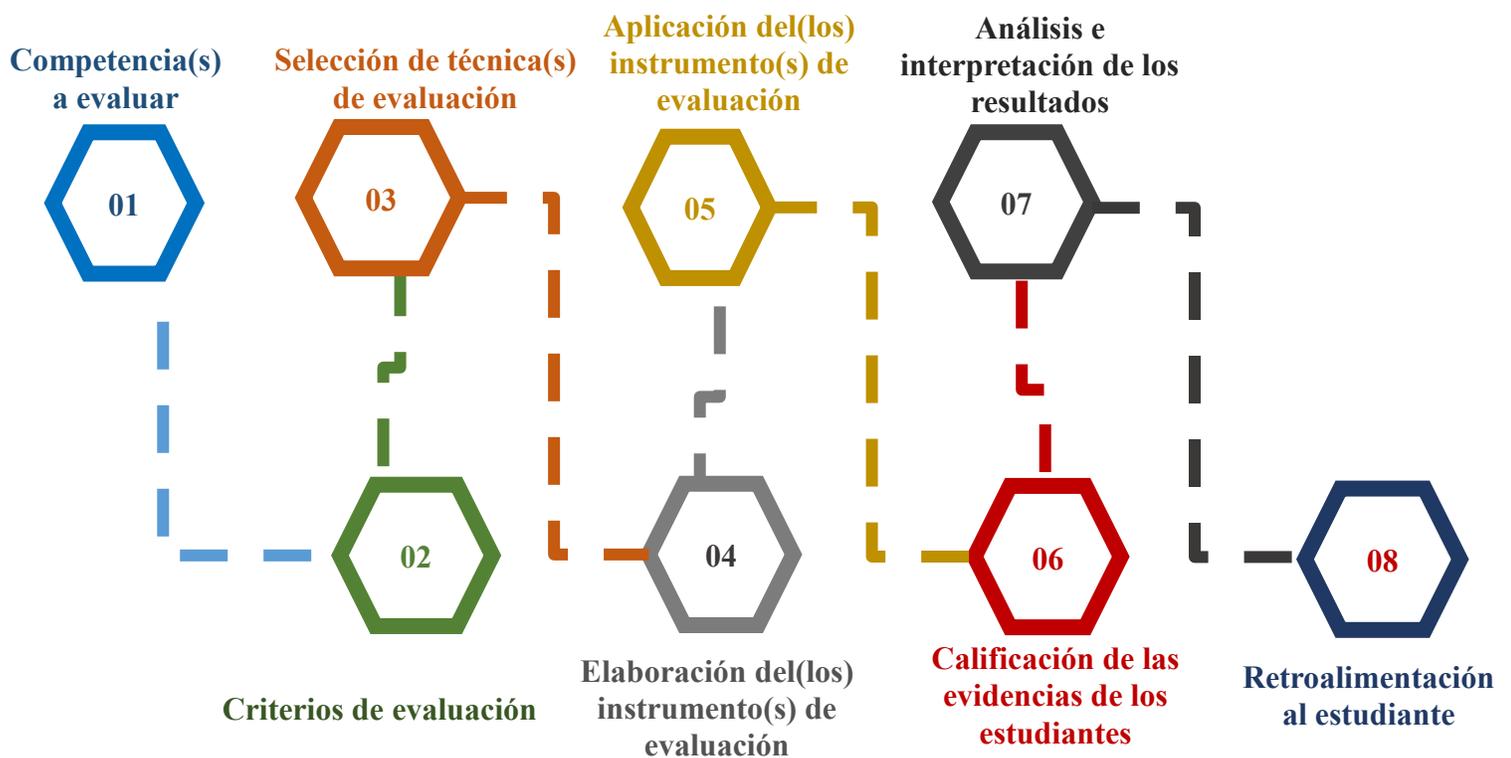


Figura 38. Pasos para realizar la evaluación sumativa.

Fuente: Elaboración propia. 2023.

En la figura se muestran los pasos propuestos para la aplicación de la evaluación sumativa en la actividad académica, siendo estos:

- Identificación de la(s) competencia(s) a evaluar.
- Definición de los criterios de evaluación para valorar el dominio de la(s) competencia(s).
- Selección de la(s) técnica(s) de evaluación.
- Elaboración del(los) instrumento(s) de evaluación que permitan recoger las evidencias del desempeño de los estudiantes.
- Aplicación de los instrumentos de evaluación.
- Calificación de las evidencias de los estudiantes mediante los criterios de evaluación y las puntuaciones asignadas.
- Análisis e interpretación de los resultados obtenidos, para determinar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación a la(s) competencia(s) evaluadas.

- Retroalimentación individualizada a los estudiantes sobre los logros y áreas de mejora de acuerdo a la(s) competencia(s) evaluada(s).

4.4. Rendimiento académico

Los estatutos de la UNAN-Managua establecen las bases del marco normativo de la Universidad. En dos de sus artículos aborda el tema del rendimiento académico de los estudiantes para evaluar la eficacia y calidad del proceso de aprendizaje, los cuales se mencionan a continuación:

El Artículo 89. Funciones del Consejo de Dirección del Departamento Docente señala en el inciso f) “Evaluar los resultados de los informes semestrales del rendimiento académico y proponer acciones para su mejoramiento” (pág. 75).

En el Artículo 123. Atribuciones del Secretario de Facultad, se hace mención en el inciso l) “Elaborar y analizar el informe de rendimiento académico de su Facultad” (pág. 106).

En el diseño curricular para desarrollar competencias en la UNAN-Managua (2021, págs. 41-42), en el segundo capítulo señala la Normativa curricular los siguientes aspectos sobre la evaluación:

4.5. Normas de evaluación

Las normas de evaluación de competencias son las referencias que orientan el proceso de evaluación. Por ello, estas referencias ayudan a cualificar de manera objetiva reduciendo las subjetividades el desarrollo alcanzado por los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje y las competencias.

Los elementos que se requieren para la evaluación son los siguientes:

- a. Los **criterios** que guían el juicio evaluativo. Estos permiten desagregar las competencias desarrolladas en diferentes niveles de profundidad.
- b. La **matriz** de evaluación (rúbricas) relacionada con el contenido de las evidencias, en términos de indicadores, descriptores y niveles de desarrollo de las competencias. (...)

Para una mejor comprensión de lo que representa, una matriz de valoración en la evaluación de competencias o rúbrica, Pozo (2016, págs. 59-60) señala los siguientes aspectos:

Es un instrumento utilizado para medir el desempeño de los aprendices en el desarrollo de una tarea concreta. Son herramientas especialmente adecuadas y útiles, por tanto, para evaluar competencias. (...)

La escala de valoración suele constar de cuatro puntos como, por ejemplo, los que se presentan a continuación:

- Excelente- Satisfactorio - Satisfactorio con recomendaciones - Necesita mejorar.
- Muy competente - Competente - Aceptable - No aceptable.
- Supera el estándar- Cumple el estándar -Se aproxima al estándar - Por debajo del estándar.
- Excelente - Bueno - Regular - Mejorable.

Asimismo, en la Normativa de Evaluación, Promoción Académica y Equivalencias de UNAN-Managua (2021, pág. 5), se hace mención a los niveles que representan los valores cuantitativos de la competencia, a continuación, se detallan:

Los niveles se refieren al estadio o intensidad de desarrollo de una competencia alcanzada por los estudiantes, la cantidad de estos estará en correspondencia con los indicadores, los elementos de la competencia y los resultados de aprendizaje. Los niveles tendrán valores cuantitativos 5, 4, 3, 2.

- a. El nivel 5 indica que el estudiante ha aprobado de manera sobresaliente los componentes curriculares y no requiere de tutoría del docente o equipo de docentes.
- b. El nivel 4 indica que el estudiante ha aprobado de manera notable, pero requiere esfuerzo de este por superar las fallas mínimas en su aprendizaje y desempeño.
- c. El nivel 3 indica que el estudiante ha aprobado de manera parcial y con evidencias los indicadores de logro, pero requiere esfuerzo de este y tutoría de los docentes o equipo de docentes para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje.
- d. El nivel 2 indica que el estudiante no ha alcanzado los indicadores y no demuestra con evidencias su desempeño. Requiere de un alto esfuerzo de este y tutoría intensiva de los docente o equipo de docentes para para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje en el nivel reprobado.

En la normativa Evaluación para el Aprendizaje de la comisión Nacional de Evaluación, en el capítulo IV, se considera la evaluación en la programación didáctica, es así que en el artículo 12, detalla la planificación de la evaluación de la siguiente forma (2022, pág. 21):

- a. La Evaluación para el Aprendizaje se integrará en la programación didáctica del proceso de aprendizaje que realizan los docentes.

- b. Las actividades de evaluación se planificarán de forma sistemática y continua.
- c. Tendrá un carácter formativo y propiciará la mejora constante del proceso de aprendizaje, para la toma de decisiones oportunas, en el alcance de las competencias claves.

Por tanto, en el artículo 15, se menciona el referente para la programación didáctica para la evaluación de los estudiantes, “inciso c, en la Educación Superior son las competencias, objetivos, indicadores de logros, criterios y evidencias de aprendizaje contenidos en los programas de estudio vigente” (2022, pág. 23).

4.6. Evaluación de competencia

Cuervo y Ruiz (2020) refieren que:

Las evaluaciones también se utilizan para identificar debilidades y fortalezas individuales de los estudiantes, de modo que los docentes puedan proporcionar apoyo académico especializado, programación educativa, tutorías o acompañamiento personalizado. (pág. 12)

La clave para la evaluación por competencias es que está basada en habilidades y conocimientos actuales, que los estudiantes pueden demostrar; esto es diferente a otras aproximaciones, donde no hay requerimientos para demostrar y no se garantiza que los estudiantes sean capaces de hacer algo. El proceso comienza cuando los estudiantes se evalúan así mismo frente a un conjunto de competencias, y ellos recopilan un conjunto de evidencias y demuestran que son competentes; el evaluador revisa las evidencias, verifica y certifica que los evaluados tienen o no dichas competencias. (pág. 14)

Pozo (2016) refiere que el propósito de llevar a cabo una evaluación de competencias es obtener pruebas que reflejen cómo una persona se comporta en situaciones particulares, lo que permite concluir que ha alcanzado un nivel de desempeño satisfactorio. Esto implica presentar los resultados o elementos necesarios para demostrar un rendimiento efectivo en un entorno laboral o productivo específico.

De acuerdo a lo mencionado en los párrafos anteriores, se enfatiza la importancia de la evaluación de competencias en la identificación, demostración de habilidades y conocimientos prácticos. Asimismo, se presenta como una herramienta esencial en la preparación de los estudiantes para el éxito en situaciones reales y en el entorno laboral. Se hace énfasis en la necesidad de una evaluación que vaya más allá del conocimiento teórico y que se centre en la capacidad de aplicarlo de manera efectiva.

En la Normativa de Evaluación, Promoción Académica y Equivalencias de UNAN-Managua (2021, págs. 2-3) se definieron varios artículos para la evaluación de las competencias:

Arto.10. Los elementos que se requieren para la evaluación son los siguientes:

- a. **Los criterios** que guían el juicio evaluativo. Estos permiten desagregar las competencias desarrolladas en diferentes niveles de profundidad (objetivos o resultados de aprendizaje de semestre o año).
- b. **La matriz de evaluación** (rúbricas) relacionada con el contenido de las evidencias, en términos de indicadores, descriptores y niveles de desarrollo de las competencias.
- c. **Técnicas e instrumentos de evaluación**

Arto.11. Las técnicas de evaluación son estrategias para la recopilación de evidencias sobre los resultados del aprendizaje logrado por los estudiantes. Esas permiten la identificación del desarrollo de las correspondientes competencias en un período de tiempo de formación: semestre, año o carrera.

Arto.12. La selección de las técnicas es relevante y responde a las siguientes interrogantes y criterios:

- a. ¿Qué competencias serán evaluadas?
- b. ¿Cuáles son los principales contenidos que tributan a cada competencia: conceptuales, procedimentales y actitudinales?
- c. Considerando la importancia de esos contenidos cuál es la mejor estrategia que permitirá identificar mejor los niveles de desempeño de la competencia, pero sin perder de vista que habrá competencias con mayor peso conceptual, procedimental o actitudinal.
- d. Todos los contenidos deben ser evaluados de manera integrada.

La evaluación en el currículo por competencia refiere que debe evaluarse el desempeño del estudiante, enfocados en conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas previamente. Una de las propuestas planteadas para la evaluación de las competencias fue por George Miller⁴ en 1990, a la que denominó Pirámide de Miller (ver Figura N° 39, p. 179).

⁴ Doctor en psicología de nacionalidad estadounidense, en el año 1990 propone un enfoque basado en la evaluación de competencias.



Figura 39. Pirámide de Miller para la evaluación profesional.

Fuente: Universidad Veracruzana (2017, pág. 27) cita a Ruiz (2009)

Los dos primeros niveles “saber” y “saber cómo” tienen relación con lo cognitivo, el nivel intermedio y cuarto nivel “mostrar cómo” y “hacer” hacen énfasis en el comportamiento.

La pirámide de Miller es un modelo que propone para completar una tarea, es necesario que varios elementos que intervienen en la competencia se encuentren integrados, en la formación de la pirámide, cada uno de los niveles usa un verbo o acción observable por lo que pueden ser valoradas y usadas para la evaluación. Es decir, los niveles que conforma la pirámide denotan el tipo de saber que debe ser alcanzado, el nivel de complejidad aumentará conforme vaya subiendo el nivel, hasta alcanzar el grado de experto, lo que implicará que el aprendiz domina las competencias genéricas y específicas del área de formación. (Universidad Veracruzana, 2017, pág. 27)

4.7. Evaluación de competencias Pirámide de Miller

Se ha considerado la forma de evaluación planteada por George Miller en 1990, ya que contiene los saberes para la evaluación de las competencias, distribuidos en una pirámide de cuatro niveles. De acuerdo a lo expresado por Tejada y Ruiz (2016, pág. 31):

La evaluación de competencias en Educación Superior exige también de la articulación de dispositivos válidos y fiables donde se pueda evidenciar que la misma se posee, aunque no

debemos olvidar que la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida por el desempeño o acciones específicas. (...)

Por otra parte, como venimos sosteniendo, la competencia solo se puede evaluar en la acción, si bien para su adquisición y desarrollo cabe haber adquirido previamente toda una serie de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes), que hemos de describir de acuerdo a los resultados de aprendizaje o norma de competencia. En consonancia con la pirámide de Miller (1990), podemos acometer la evaluación de la competencia a partir de los distintos tipos de saberes (Tejada, 2011). Siguiendo la misma, podemos aludir a cuatro niveles de evaluación en relación directa del tipo de saber, correspondiendo los dos primeros propiamente al conocimiento y los siguientes, desde la misma lógica, al comportamiento.

Lo antes descrito concuerda con lo expresado en la Metodología para la Evaluación del Currículo por Competencias de la UNAN-Managua (2021) “las competencias tienen varias aristas: saber, saber hacer, saber ser, saber convivir, entre otras. Todas tienen que considerarse para poder certificar que el estudiante ha logrado un nivel de competencia determinado” (pág. 19).

Es decir, que, en el sistema de evaluación de competencia, los estudiantes y docentes juegan un rol estratégico en el proceso educativo, al ser los protagonistas de la aplicación de la evaluación ya sea individual o colectiva con fines de la mejora educativa.

“La pirámide de Miller, es un sistema que actualmente es usado no solo en educación médica, sino también en las diferentes áreas de formación profesional.” (Universidad Veracruzana, 2017, pág. 14). Asimismo, la Universidad Veracruzana en su Manual de Evaluación cita a Ruiz (2009) que describe la constitución de la pirámide de Miller centrada en cuatro niveles (ver Figura N° 39, p. 179):

- La base de la pirámide representa el componente de conocimiento de la competencia, son los conocimientos en abstracto y la denomina “saber”.
- El segundo nivel, permite al sujeto explicar cómo haría uso de ese conocimiento en situaciones o supuestos contextos, la toma de decisiones y el razonamiento son habilidades que se ponen en manifiesto en este nivel. Se le denomina “saber cómo”.
- El tercer nivel “demostrar cómo”, implica demostrar con hechos, cómo, en una situación simulada; se ubica a la competencia cuando es medida en ambientes “simulados” y donde el profesional debe demostrar todo lo que es capaz de hacer, sin ser la práctica profesional directa.
- En el nivel cuarto, se encuentra el desempeño “hace”, se valora lo que desempeña en contextos reales el ejercicio profesional, es el momento en que se evidencia la competencia. (pág. 26)

La siguiente figura 40, modificada de Miller G. (1990), muestra la representación de resultados del aprendizaje en estratos diferenciados, lo que permite comprender de manera muy clara la validez de los sistemas de evaluación que han de ir asociados a cada grado de progresión en la adquisición de la competencia. (Universidad Veracruzana, 2017, pág. 28). Para el presente estudio las técnicas de evaluación reflejadas fueron adaptadas al currículo por competencia de la UNAN-Managua. Cabe mencionar que se tomaron algunos ejemplos.

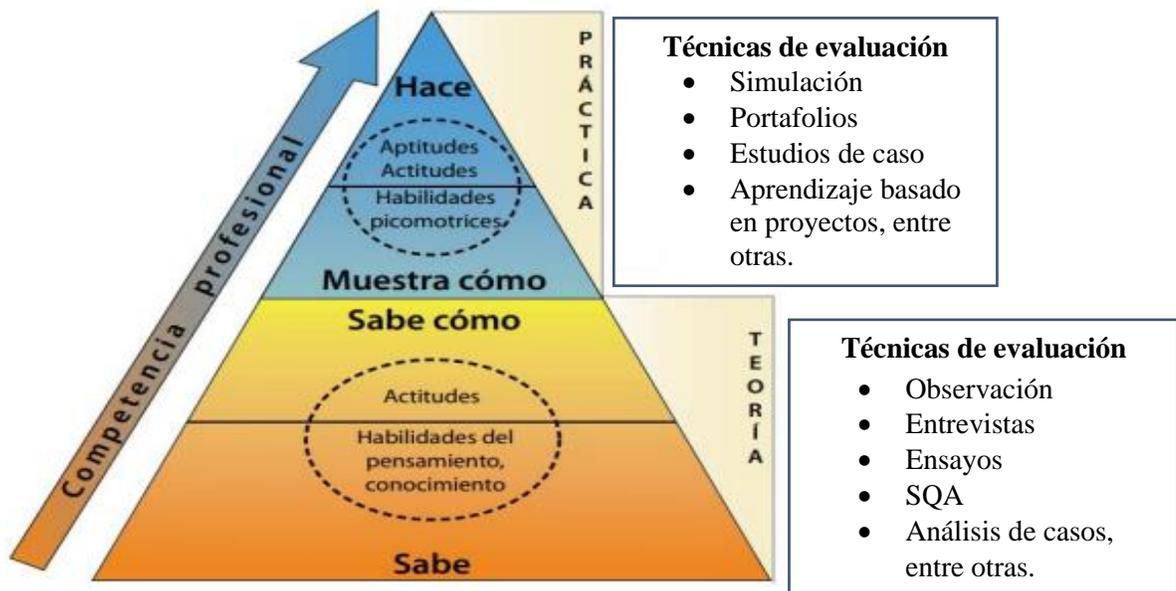


Figura 40. Pirámide de Miller y las técnicas de evaluación adaptadas al modelo del currículo por competencia de la UNAN-Managua.

Fuente: Adaptado a partir de la Universidad Veracruzana (2017, pág. 28).

La pirámide muestra cómo se divide la evaluación de competencias en diferentes niveles y de acuerdo a esto las técnicas de evaluación que se pueden utilizar. Los dos primeros niveles de competencia se refieren a la parte teórica (sabe y sabe cómo), es decir, lo que alguien sabe y cómo lo sabe. Estos están separados por el nivel intermedio y superior (muestra cómo y hace), que se centran en la aplicación práctica de la competencia, o sea cómo una persona muestra que puede hacer algo y efectivamente lo logra.

Para la evaluación se utilizan diferentes técnicas y estas varían en función de la competencia que se está evaluando y además se ajuste a las necesidades específicas de cada

nivel representado en la pirámide. Esto permite obtener una imagen completa de la competencia profesional de una persona, permitiendo una evaluación más precisa y efectiva.

4.7.1. Aplicación de la evaluación según la competencia en la escala de Miller

4.7.1.1. Niveles de la pirámide de Miller

- Nivel saber
- Nivel saber cómo
- Nivel mostrar cómo
- Nivel hacer

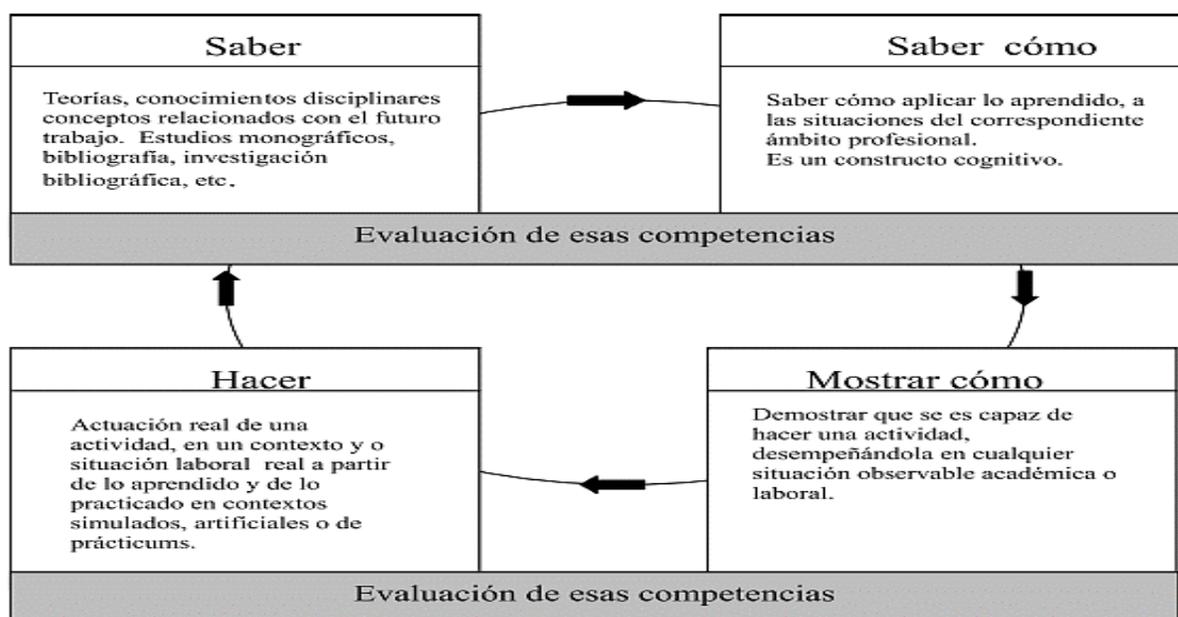


Figura 41. Las cuatro fases de Miller.

Fuente: Rodríguez (2006, pág. 44).

Como plantea Rodríguez (2006, págs. 44-46), el proceso cíclico para el desarrollo de cada competencia consiste en:

1. Saber y saber cómo

La teoría: saber y saber cómo hacer. El docente deberá tener presentes los fundamentos psicopedagógicos de la resolución de problemas. En el mundo cambiante las personas han de adaptarse a nuevas situaciones, a la vez que enfrentarse con sentido crítico a la resolución de problemas cotidianos en diversos contextos. La formación académica y en el taller habrá de facilitar el reconocimiento y la resolución de problemas tanto teóricos como prácticos mediante sistemas mucho más complejos que la mera rutina o la mera observación. Todo lo que se aprenda en materia de resolución de problemas en las aulas o en los talleres servirá,

por transferencia, para resolver problemas de vida y problemas laborales de mayor envergadura.

La resolución de una situación problemática (vital y/o laboral) no es solamente una actividad en la que se aplican reglas o principios ya conocidos a una situación nueva, sino que viene a ser un proceso cíclico en el que enfrentarse a asuntos importantes y problemáticos, lleva al aprendiz a plantearse nuevas cuestiones y así sucesivamente hasta encontrar soluciones válidas y transferibles.

(...) El estudiante tendría que saber y saber explicar cómo procedería a planificar la resolución del problema en un plazo dado y en unas circunstancias apremiantes concretas.

2. Mostrar cómo se hace y hacerlo

La práctica: para desarrollar esta competencia las metodologías más idóneas son las de estudio de un caso, el grupo de discusión o la simulación de una situación problemática. Todo dependerá de los recursos del centro o de la habilidad del docente. Resolver problemas implica conocer una situación problemática (orientarse en ella), proponer una tentativa de solución (formular una hipótesis), acordar el significado de los términos y conceptos (definición), limitar y cualificar los factores a considerar (exploración), probar las evidencias (demostrar) y pasar a la generalización. Por ello, los métodos de simulación son metodologías muy adecuadas para esos largos procesos que permiten la reversibilidad.

4.7.1.2. Competencias a evaluar en la carrera

o Competencias genéricas

Las competencias genéricas se ubican según la pirámide de Miller en el nivel saber y nivel saber cómo, en la que los estudiantes inician con el estudio de su carrera universitaria.

En las competencias genéricas se incluyen los componentes curriculares básicos de las carreras, estos comprenden las disciplinas que son parte del plan de estudios de la carrera universitaria. Estas son esenciales al proporcionar a los estudiantes una comprensión sólida de conceptos fundamentales, habilidades básicas y conocimientos generales que se requieren en su formación profesional. Es la base sobre la cual se construyen los otros componentes profesionalizantes.

La evaluación de las competencias genéricas se basa en el desempeño de los estudiantes debe ser continua y formativa, permitiéndoles aprender y mejorar con relación a las habilidades en su proceso académico y/o laboral. Para su aplicación se puede proceder de la siguiente forma:

- Identificación de la(s) competencia(s) genéricas que se encuentran en los componentes curriculares de las carreras.
- Establecimiento de los indicadores sobre el dominio de la(s) competencia(s) genérica(s) que los estudiantes demuestren en la resolución de actividades a realizar.
- Creación de las actividades en la que los estudiantes apliquen y demuestren sus habilidades de la(s) competencia(s) genérica(s) a evaluar.
- Selección de las técnicas e instrumentos de evaluación más apropiados para cada componente curricular básico, el docente lo(s) aplicará a los estudiantes con la finalidad de obtener las evidencias del alcance de la(s) competencia(s) genérica(s).
- Evaluación del desempeño de los estudiantes con relación a las evidencias recibidas en el proceso evaluativo, estas pueden ser a nivel cuantitativo o cualitativo.
- Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación, que provea la retroalimentación a los estudiantes sobre el nivel de desempeño, en la que el docente destaque las áreas de mejora y la orientación requerida para que puedan lograr la(s) competencia(s) genérica(s) definida(s).
- Se sugiere aplicar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación para tener una mejor visión del alcance de las competencias genéricas en los estudiantes.

○ **Competencias específicas**

Las competencias específicas se ubican según la pirámide de Miller en el nivel mostrar cómo y nivel hacer, en la que los estudiantes se encuentran en los últimos años de su carrera universitaria.

En las competencias específicas se incluyen los componentes curriculares profesionalizantes. Estos comprenden las disciplinas que son parte del plan de estudios de la carrera, cuyo enfoque es el desarrollo de los conocimientos teóricos y prácticos, las habilidades y las competencias relacionadas con el área profesional de la carrera universitaria. Su finalidad es la formación de los estudiantes de forma

práctica y aplicada en su campo laboral, es importante que se adapte a las necesidades y requerimientos del área profesional específica, para enfrentar los desafíos y demandas del mundo laboral.

Para la evaluación de las competencias específicas se pueden seguir los pasos siguientes:

- Identificación de las competencias específicas a evaluar, según lo indicado en el programa del componente curricular.
- Establecimiento de los indicadores de desempeño sobre el dominio de la competencia específica a evaluar en los estudiantes.
- Creación de las actividades que permitan a los estudiantes demostrar el dominio de la(s) competencia(s) en la solución de situaciones reales del contexto relacionados a su carrera.
- Selección de las técnicas e instrumentos de evaluación más apropiados para cada componente curricular profesionalizante, el docente lo(s) aplicará a los estudiantes con la finalidad de obtener las evidencias del alcance de la(s) competencia(s) específica(s).
- Evaluación del desempeño de los estudiantes, pueden ser cualitativa o cuantitativa sobre las evidencias recibidas de los estudiantes. Cabe destacar que deben incluir productos generados que reflejen el nivel de dominio de los estudiantes en relación a las competencias específicas evaluadas.
- Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación, que provea la retroalimentación a los estudiantes sobre el nivel de desempeño, en la que el docente destaque las áreas de mejora y la orientación requerida para que puedan lograr la(s) competencia(s) específica(s) definida(s).
- Se sugiere aplicar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación para tener una mejor visión del alcance de las competencias profesionalizantes en los estudiantes.

4.7.1.3. Evaluación del componente integrador

- **Bases Orientadoras de la Acción (BOA)**

En la UNAN-Managua el componente integrador se evalúa mediante las BOA con su(s) respectivo(s) instrumento(s) de evaluación. En el documento de planificación semestral y diaria para desarrollar competencias de la UNAN-Managua (2021, pág. 6) se menciona que:

Las **bases orientadoras de la acción** indican la ruta crítica que seguirán los estudiantes en la construcción de los aprendizajes. Es decir, indican las operaciones que se deben realizar para la solución de una tarea (resolución de problemas, estudio de caso, proyectos, simulaciones, entre otros) de manera secuencial y lógica. (...)

Las BOA se construyen considerando los objetivos de aprendizaje de año, de semestre, los contenidos, las estrategias integradoras, la evaluación, y de qué manera esta acción organizada aporta conocimientos al estudiante para el desarrollo de sus competencias.

Los elementos para la elaboración de una BOA son los siguientes:

- **Acción integradora:**

Se considera la acción integradora (estrategia de evaluación) del componente integrador.

- **Objetivos de aprendizaje:**

Contenidos en el programa del componente curricular integrador.

- **Acciones:**

- Son las orientaciones para la construcción del aprendizaje activo y práctico de los estudiantes, deben ser escritas en un lenguaje claro y sencillo donde se fomente la participación y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

- Se les proporcionan situaciones o problemas auténticos que requieren que apliquen los conocimientos y habilidades para encontrar soluciones. Para ello se definen las conexiones entre los contenidos de los diferentes componentes curriculares del semestre académico y su aplicación práctica en situaciones cotidianas y del mundo real, y de esta forma los estudiantes puedan comprender la relevancia de lo que están aprendiendo.
- Es importante que en este proceso los docentes promuevan el respeto, la responsabilidad, la empatía, la ética y la capacidad de trabajar en equipo, entre otros valores en los estudiantes.
- **Resultados esperados**
 - Lo que se espera que los estudiantes presenten al concluir la actividad.
- **Evaluación**
 - La evaluación del componente integrador debe estar basada en evidencias, se evalúan las habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes. El equipo de docentes que están trabajando con el grupo de clase definen los cortes evaluativos para cada una de las acciones del componente integrador, según lo establece el sistema de evaluación de competencias de la UNAN-Managua (que incluye de manera integrada el saber, el saber hacer y el saber ser; con énfasis en los dos últimos), los momentos en que se aplicarán a los estudiantes.
 - El instrumento de evaluación elaborado con sus respectivos criterios y niveles desempeño que será evaluado el estudiante por las actividades realizadas. (Este se elabora con el equipo docente que están a cargo de los componentes curriculares del semestre académico).

- Los estudiantes participan activamente en la evaluación de su propio aprendizaje y reciben retroalimentación tanto del equipo de docentes como de sus compañeros de clase. Es por ello que se identifican las fortalezas y debilidades en el proceso, y se establecen metas de mejora de tal forma que al concluir el semestre académico logren alcanzar la(s) competencia(s) requerida(s).
- Se propone utilizar diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de las evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes durante el semestre académico.

Nota: se sugiere elaborar una sola BOA, en la que se reflejen los cortes evaluativos definidos por el equipo de docentes y como se presentarán los resultados de las evidencias para la valoración del desempeño de los estudiantes, de forma que al concluir el semestre académico los estudiantes logren alcanzar la(s) competencia(s) definidas.

- **Pasos para evaluar el componente integrador en el currículo por competencia**

Para la evaluación del componente integrador se propone aplicar los niveles de evaluación definidos por Miller, desde que se inicia el semestre académico hasta su finalización. Es por ello, que se hace una descripción de cada nivel, de forma que permita al docente hacer una mejor planificación de la evaluación, atendiendo a lo que corresponde cada nivel, estos son:

- Nivel saber
- Nivel saber cómo
- Nivel mostrar cómo
- Nivel hacer.

En la figura 35 se muestra el proceso cíclico a seguir de cada uno de los niveles para el desarrollo de competencia(s) en los estudiantes.

Los estudiantes al iniciar el semestre académico se consideran que se encuentran en el primer nivel de la pirámide de Miller:

Nivel saber

En el currículo por competencia la evaluación del nivel saber se enfoca en evaluar las habilidades y conocimientos específicos, que los estudiantes deben alcanzar para demostrar su competencia en determinadas áreas de la carrera que estudia.

Las evaluaciones se centran en la observación y evaluación del desempeño del estudiante en situaciones prácticas, que demuestren las competencias requeridas de acuerdo a la acción integradora definida. Para ello se deben emplear técnicas e instrumentos de evaluación que contengan los criterios y estándares de desempeño esperados para evaluar la(s) competencia(s) determinada(s) y deben diseñarse para que los estudiantes muestren su capacidad para aplicar los conocimientos teóricos en un contexto práctico.

La evaluación se dirige en la demostración de competencias y habilidades, más que en la memorización de contenidos.

La retroalimentación proporcionada por el equipo de docentes sobre las evidencias recopiladas de las actividades de los estudiantes es esencial en la evaluación del nivel saber, para que puedan comprender su nivel de saber y recibir orientación sobre cómo mejorar.

Una vez concluida la etapa del nivel saber los estudiantes continúan a la siguiente.

Nivel saber cómo

La evaluación del nivel saber cómo se refiere a la capacidad de los estudiantes para emplear los conocimientos y habilidades en situaciones reales. Es por ello que se sugieren seguir los siguientes pasos:

- Identificación de las competencias que se esperan que los estudiantes alcancen, las cuales deben enfocarse a la aplicación práctica de conocimientos y habilidades en contextos integradores, que reflejen los desafíos y demandas que pueden encontrar en la vida laboral o académica.
- Diseño de tareas integradoras que requieran la aplicación y combinación de conocimientos y habilidades de los diferentes componentes curriculares del semestre académico en situaciones reales, en las que los estudiantes puedan demostrar sus competencias en la aplicación de los aprendizajes.
- Orientación y apoyo para la realización de la(s) actividad(es) a desarrollar durante el proceso académico. Los estudiantes deben participar activamente en su propio aprendizaje, involucrándose en las actividades prácticas que les permitan experimentar y aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas.
- Promueve el trabajo en equipo de los estudiantes, la comunicación efectiva y la distribución de tareas equitativas entre los integrantes del equipo.
- Proporciona retroalimentación oportuna y específica para ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel de saber cómo, hacia la aplicación de los aprendizajes en situaciones prácticas.
- Anima a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades integradoras.
- Es importante aplicar varias técnicas e instrumentos de evaluación para obtener una visión completa del nivel saber cómo alcanzado por los estudiantes.

Después de haber completado las actividades para la evaluación del nivel saber cómo se avanza al siguiente:

Nivel mostrar cómo

El nivel mostrar cómo apunta a evaluar la capacidad de los estudiantes para demostrar cómo aplican sus conocimientos y habilidades en situaciones reales, en las que combinan las diferentes competencias en un contexto integrado con los componentes curriculares del semestre académico de la carrera. Se sugiere seguir los siguientes pasos:

- Definición de la(s) competencia(s) integradas que se desea(n) evaluar, para ello el docente debe tomar en cuenta los conocimientos, habilidades y actuación esperada de los estudiantes.
- Elaboración de los criterios de evaluación integrados, indicando lo que se espera que los estudiantes demuestren de forma práctica los conocimientos y las habilidades de cada componente curricular.
- Selección de la(s) técnica(s) e instrumento(s) de evaluación que contengan el planteamiento de las situaciones reales acorde al contexto de la carrera y demandas del mundo laboral, en las que los estudiantes deben demostrar la aplicación de sus conocimientos y habilidades.
- Evaluación de la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos y habilidades de forma efectiva para la resolución de las situaciones planteadas acorde al contexto de la carrera.
- Análisis de las evidencias recibidas e interpretación de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes de acuerdo a los criterios definidos, que muestran cómo aplican y combinan las competencias en el contexto integrador. Esto permite proporcionar a los estudiantes una retroalimentación oportuna, que les ayude a mejorar su desempeño para alcanzar las competencias requeridas de la carrera.

En la etapa final del semestre académico se espera que el estudiante después de concluir con el nivel mostrar cómo pase al último nivel de la pirámide de Miller que se detalla a continuación:

Nivel hacer

La evaluación del nivel hacer conlleva a evaluar la capacidad de los estudiantes para realizar de manera efectiva y competente las actividades requeridas (en situaciones reales) en un contexto integrado. Se puede aplicar por medio de los siguientes pasos:

- Definición de las competencias integradas que se desean evaluar, acorde al perfil de la carrera y las actividades que deben realizar los estudiantes.

- Criterios de evaluación, son los estándares de desempeño esperados y la demostración de los estudiantes para realizar las actividades vinculadas con las competencias requeridas.
- Creación de las actividades integradas que permitan a los estudiantes demostrar su capacidad y poner en práctica las competencias de forma integral en situaciones reales del contexto de la carrera.
- Evaluación de la capacidad para aplicar los conocimientos y las habilidades de manera efectiva, teniendo en cuenta los criterios de evaluación definidos.
- Análisis de las evidencias recibidas e interpretación de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes y brindar la retroalimentación de los aspectos a mejorar en las habilidades prácticas de los estudiantes.

Después de hacer un recorrido por los niveles de Miller, para la evaluación de las competencias en el componente integrador de forma general se proponen los siguientes pasos:

- Se considera la acción integradora (estrategia de evaluación) del componente integrador y la conexión de los demás componentes curriculares que corresponden al semestre académico que cursan los estudiantes.
- Diseño de las tareas a integrar en la que los estudiantes combinen las diferentes competencias que aportan los componentes curriculares que cursan en el semestre académico para la resolución de la(s) actividad(es) (problema) indicada(s).
- Definición de los criterios de evaluación del desempeño de los estudiantes en la(s) actividad(es) propuestas.
- Aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación variados que permitan hacer una valoración de las competencias integradas de los estudiantes. En el que se evalúe el nivel de integración de las competencias en función de los indicadores de desempeño establecidos y asignar una calificación o nivel de logro a cada estudiante.
- Recopilación de las evidencias de(las) tarea(s) realizada(s) por los estudiantes, sus resultados del proceso académico que muestren su aplicación de las competencias integradas.

- Análisis de las evidencias de los aprendizajes de los estudiantes e interpretación de los resultados obtenidos de las evaluaciones.
- Retroalimentación a los estudiantes sobre su desempeño en relación a las competencias integradas, sus fortalezas y áreas de mejora para que logren alcanzar las competencias requeridas. Como docentes realizar ajustes en la práctica pedagógica atendiendo a las necesidades de los estudiantes en el desarrollo de las competencias.
- La evaluación del componente integrador debe ser continua y formativa de manera que los estudiantes logren en el proceso académico el desarrollo de las competencias (se propone aplicar los niveles de evaluación de Miller). Para ello el equipo de docentes del semestre deben definir los cortes evaluativos que aplicarán a los estudiantes.
- Se puede incluir una autoevaluación del estudiante sobre su progreso para alcanzar las competencias requeridas, identifiquen las conexiones entre las competencias de los otros componentes académicos del semestre y evalúen su propio desempeño en relación a los criterios establecidos en los instrumentos de evaluación.

5. Pasos para la construcción de técnicas e instrumentos de evaluación

5.1. Pasos para aplicar una técnica de evaluación

Las técnicas son procedimientos que permiten percibir o captar las conductas, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, sentimientos y logros que exteriorizan los estudiantes y las más utilizadas son la observación, orales, escritas y manipulativas o de ejecución. En la práctica, las técnicas fundamentan los instrumentos que utilizamos, de allí que toda técnica está constituida por un conjunto de prescripciones que garantizan una certeza en la eficacia del procedimiento y de los instrumentos que empleamos en la evaluación. (Ministerio de Educación, 2009, pág. 30)

La técnica responde a la pregunta ¿cómo se va a evaluar? Es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación. Algunas técnicas son: observación, interrogatorio, resolución de problemas y solicitud de productos. (Ministerio de Educación, 2009, pág. 34)

Esto implica que el docente debe enfocarse en valorar los conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes de los estudiantes al realizar una actividad académica, ya sea a nivel individual o en grupo. A continuación, se sugieren los siguientes pasos para aplicar la(s) técnica(s) de evaluación:

- Identificación de las competencias a evaluar.
- Establecimiento de los criterios de evaluación a lograr por parte de los estudiantes, enfocados en los conocimientos, habilidades y actitudes.
- Selección de la(s) técnica(s) de evaluación que mejor se ajusten a las competencias y criterios de evaluación definidos anteriormente.
- Elaboración del(los) instrumento(s) de evaluación que permitan la recolección de las evidencias del desempeño del(los) estudiante(s).
- Aplicación del(los) instrumento(s) de evaluación.
- Análisis de las evidencias de desempeño e interpretación de los resultados de acuerdo a los criterios de evaluación definidos
- Identificación de las fortalezas y áreas de mejora de la(s) competencia(s) evaluada(s)
- Comunicación de los resultados de la evaluación a los estudiantes, para ello se requiere brindar una retroalimentación específicamente en las áreas de mejora.
- Utilización de los resultados de la evaluación para hacer ajustes en la práctica docente.

5.2. Pasos para aplicar el(los) instrumento(s) de evaluación

Los instrumentos son medios físicos que permiten recoger o registrar información sobre el logro de aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Los instrumentos pueden ser situaciones, reactivos o estímulos que se presentan al estudiante evaluado para que evidencie, muestre y explicita el aprendizaje que será valorado. Los instrumentos deben elaborarse en función al indicador que espera registrar y deben ser válidos, confiables, objetivos y prácticos. (Ministerio de Educación, 2009, pág. 30)

El instrumento responde a la pregunta ¿Con qué se va a evaluar? Es el medio a través del cual se obtendrá la información. Algunos instrumentos son: Lista de cotejo, escala de estimación, pruebas, portafolio, proyectos, monografías, entre otros. (Ministerio de Educación, 2009, pág. 34)

Los pasos para la aplicación del (los) instrumento(s) son:

- Revisión de los criterios de evaluación establecidos en la(s) competencia(s).

- Selección del(los) instrumento(s) que mejor se adapte(n) a los criterios de evaluación de la(s) competencia(s)
- Para cada criterio de evaluación definir los niveles de desempeño pueden ser descriptivos o numéricos.
- Diseño del(los) instrumento(s) de evaluación con los elementos necesarios para la evaluación de la(s) competencia(s) y sus criterios. Tomar en cuenta que las indicaciones sean claras y específicas para los estudiantes.
- Aplicación del(los) instrumento(s) de evaluación.
- Análisis de las evidencias de desempeño de los estudiantes e interpretación de los resultados.
- Entrega de los resultados de la evaluación a los estudiantes con su debida retroalimentación. destacando sus fortalezas y las áreas que deben mejorar.
- Realizar ajustes a la práctica docente para atender las necesidades de los estudiantes.

Instrumentos para evaluar actitudes

Según el Ministerio de Educación del Perú (2009, págs. 43-45) la actitud:

Esta es la dimensión más compleja del aprendizaje porque comprende valores, normas y actitudes en cuyas bases se encuentra tanto la afectividad como el conocimiento y la acción -la actitud es una disposición interna de aproximación o de rechazo hacia algo que se puede verificar sólo de manera indirecta y por un ejercicio de inferencia; su significado comprende no solo el campo pedagógico, sino también el psicológico, el sociológico, el laboral. Tal complejidad dificulta también su evaluación la cual sólo es posible en términos relativos. (...).

Otra fuente de dificultad de la evaluación se debe además a que la actitud es una estructura de tres componentes: Uno cognitivo, que consiste en conocer o saber sobre el “objeto”; otro, afectivo que se refiere al aprecio u opción ante determinada actitud como deseable de practicar o seguir por el sujeto; y el tercero, comportamental referido a la actuación resultante. (...)

Las escalas son instrumentos de evaluación que buscan recoger las actitudes, opiniones, sentimientos, deseos del evaluado. La más conocida es la escala tipo Likert, que consiste en una afirmación ante la cual el sujeto evaluado tiene graduada su opinión respecto de lo que se dice en el enunciado mientras que la escala de diferencial semántico sirve para evaluar los cambios de la conducta afectiva.

El componente comportamental o conductual de las actitudes demanda básicamente la observación como técnica para su verificación, para ello se establece primero el tipo de conducta representativa de la actitud que se desea valorar, procurando considerar sólo lo directamente observable.

De acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, se evidencia la complejidad de la evaluación de las actitudes, que abarcan valores, normas y disposiciones internas hacia algo. Estas actitudes son difíciles de evaluar debido a su naturaleza subjetiva y a que constan de tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental.

La evaluación de las actitudes se complica aún más debido a su multidimensionalidad y la necesidad de inferirlas indirectamente. Se mencionan dos tipos de escalas utilizadas: Likert, que mide la opinión del sujeto sobre enunciados específicos, y el diferencial semántico, que evalúa los cambios en la conducta afectiva. Para verificar el componente comportamental de las actitudes, se utiliza principalmente la observación como técnica, definiendo previamente el tipo de conducta representativa que se desea medir.

5.3. Criterios de evaluación

“Los criterios constituyen los parámetros de comparación que permiten valorar o juzgar la información recogida sobre el objeto de evaluación. Los indicadores son las evidencias concretas de realidad que ayudan a construir el juicio valorativo acerca del objeto de evaluación” (Ministerio de Educación, 2009, pág. 27).

○ Cualitativo

Tabla 7

Niveles de calificación cualitativo (niveles de desempeño) para los componentes curriculares

No alcanzado	Parcialmente superado	Alcanzado de manera notable	Alcanzado de manera sobresaliente
Indica que el estudiante no ha alcanzado los indicadores y no demuestra con evidencias su desempeño. Requiere de un alto esfuerzo de este y tutoría intensiva del docente o equipo de docentes para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje en el nivel reprobado.	Indica que el estudiante ha aprobado de manera parcial y con evidencias los indicadores de logro, pero requiere esfuerzo de este y tutoría de los docentes o equipo de docentes para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje.	Indica que el estudiante ha aprobado de manera notable, pero requiere esfuerzo de este por superar las fallas mínimas en su aprendizaje y desempeño.	Indica que el estudiante ha aprobado de manera sobresaliente los componentes curriculares y no requiere de tutoría del docente o equipo de docentes.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Normativa de Evaluación, Promoción Académica y Equivalencias de UNAN-Managua (2021, pág. 5).

○ Cuantitativo

Tabla 8

Niveles de calificación cuantitativo (niveles de desempeño) para los componentes curriculares

2 – 2.99	3 – 3.99	4 – 4.99	5
Indica que el estudiante no ha alcanzado los indicadores y no demuestra con evidencias su desempeño. Requiere de un alto esfuerzo de este y tutoría intensiva del docente o equipo de docentes para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje en el nivel reprobado.	Indica que el estudiante ha aprobado de manera parcial y con evidencias los indicadores de logro, pero requiere esfuerzo de este y tutoría de los docentes o equipo de docentes para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje.	Indica que el estudiante ha aprobado de manera notable, pero requiere esfuerzo de este por superar las fallas mínimas en su aprendizaje y desempeño.	Indica que el estudiante ha aprobado de manera sobresaliente los componentes curriculares y no requiere de tutoría del docente o equipo de docentes.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Normativa de Evaluación, Promoción Académica y Equivalencias de UNAN-Managua (2021, pág. 5)

Tabla 9

Niveles de evaluación en relación al tipo de saber según la Pirámide de Miller y la Normativa de Evaluación UNAN-Managua para la evaluación del componente integrador

No alcanzado	Parcialmente superado	Alcanzado de manera notable	Alcanzado de manera sobresaliente
El componente de conocimiento de la competencia, son los conocimientos en abstracto (se denomina saber). No son comprendidos por completo por el estudiante, por tanto, no lo puede aplicar.	Explica cómo haría uso de ese conocimiento en situaciones o supuestos contextos, la toma de decisiones y el razonamiento son habilidades que se ponen en manifiesto (se denomina saber cómo).	Implica demostrar con hechos, cómo, en una situación simulada; se ubica a la competencia cuando es medida en ambientes “simulados” y donde el profesional debe demostrar todo lo que es capaz de hacer, sin ser la práctica profesional directa (se denomina demostrar cómo).	Se valora lo que desempeña en contextos reales el ejercicio profesional, es el momento en que se evidencia la competencia (se denomina hace).

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de la Pirámide de Miller y Normativa de Evaluación UNAN-Managua.

A continuación, se presentan algunas técnicas e instrumentos de evaluación que los docentes pueden aplicar en el proceso académico al evaluar los componentes curriculares:

Tabla 10

Listado de técnicas e instrumentos de recolección de datos, según el tipo de evaluación y los componentes curriculares

Técnicas	Instrumentos	Evaluación					
		Diagnóstica	Formativa	Sumativa	Componentes curriculares		
					Básico	Profesionalizante	Integrador
Observación	• Escala de calificación	X	X	X	X		
	• Rúbrica						
Encuesta	• Lista de cotejo						
	• Cuestionario	X			X		
Entrevistas	• Preguntas	X	X	X	X		X
	• Cuestionario						
Lluvia de ideas	• Preguntas exploratorias	X			X		
	• Preguntas guías						
SQA	• Lista de cotejo	X			X		
	• Rúbrica						
Portafolio	• Lista de cotejo						
	• RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)	X	X	X		X	X
Organizador gráfico	• Cuadro sinóptico		X	X	X	X	X
	• Mapas mentales						
Cuadro comparativo	• Lista de cotejo		X			X	X
Correlación	• Lista de cotejo		X	X		X	X
Estudio de casos	• Rúbrica		X	X		X	X
	• Lista de cotejo						
Juego de roles	• Rúbrica		X	X		X	X
	• Lista de cotejo						
Aprendizaje cooperativo	• Rúbrica		X	X		X	X
	• Lista de cotejo						
El rompecabezas	• Rúbrica		X	X		X	X
	• Lista de cotejo						
BOA	• Rúbrica		X	X			X
	• Lista de cotejo						

Fuente: Elaboración propia. 2023.

Es importante destacar que las técnicas reflejadas en la tabla anterior pueden ser utilizadas en los diferentes componentes curriculares, su aplicabilidad depende del contexto, las necesidades y los fines de evaluación específicos.

Nota: en el capítulo III, Referentes teóricos, apartado de la Evaluación, inciso 3.3.2.4., p. 32, se encuentra la descripción de las técnicas e instrumentos de evaluación con su significado y como se puede aplicar en la actividad académica. Esto con la finalidad de que el docente tenga una mayor claridad para utilizarlas con los estudiantes.

6. Instrumento para la elaboración del informe de rendimiento académico



FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA, ESTELÍ

Nombre del Departamento Académico

Informe de Rendimiento Académico Primero/Segundo Semestre Año

INFORME CUANTITATIVO

Nombre del Docente	Carrera	Componente	Turno	Año	MI	MF			Retiros		Total Presentados	Aprobados		Reprobados		Promedio
						Fem.	Masc.	Total	N°	%		N°	%	N°	%	

CLAVES: MI = MATRÍCULA INICIAL MF = MATRÍCULA FINAL FEM = FEMENINO MASC = MASCULINO

INFORME CUALITATIVO

<u>1. Competencia(s) evaluada(s)</u>	
Competencia(s) genérica(s):	Competencia(s) específica(s):

2. Indicadores del desempeño

- Enumerados los indicadores (habilidades y comportamiento) para evaluar la(s) competencia(s) de los estudiantes

3. Evaluación del desempeño

- De acuerdo a los indicadores del desempeño antes mencionados indicar la evaluación del desempeño de los estudiantes, esto puede ser a nivel cuantitativo y cualitativo.

4. Recomendaciones

- En función de sugerir actividades para que los estudiantes mejoren el desempeño de la(s) competencia(s) evaluada(s)
- En función de sugerir estrategias específicas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes
- Otra recomendación puede estar dirigida al desarrollo de la(s) competencia(s) en el siguiente semestre (exclusivo para el componente integrador: los docentes de los componentes curriculares reporten al docente del componente integrador las debilidades que presenta el grupo y este las plasme en el presente informe. Asimismo, los coordinadores de carrera sean los responsables de entregar al inicio del siguiente semestre al colectivo docente este reporte, para que sean tomadas en cuenta en la planificación de los componentes y atender a las necesidades del grupo).

5. Observaciones

- Aspectos adicionales relacionados con el desempeño de los estudiantes sobre las competencias evaluadas.

6. Deserción de los estudiantes y sus causas

Nº de carné	Nombre del estudiante	Causas de la deserción

6.1. Indique las estrategias utilizadas en el semestre para la retención estudiantil

Posibles causas de deserción estudiantil	Alternativas para mantener la retención /instancia a la que se remitió la situación	Observación
Problemas económicos	UNEN <input type="checkbox"/>	
Bajo rendimiento académico	Vida Estudiantil <input type="checkbox"/>	
Problemas emocionales	Secretaría Académica <input type="checkbox"/>	
Problemas laborales	Clínica Psicosocial y Comunitaria <input type="checkbox"/>	
Otro: _____	Área de Extensión <input type="checkbox"/>	
	Grupo de estudiantes mentores <input type="checkbox"/>	
	Otro ¿cuál?: _____	

6.2. Efectividad de las estrategias utilizadas para la retención estudiantil

6.6. Limitantes del estudio

En el caso de la UNAN-Managua, una de las principales limitantes en el desarrollo de esta experiencia, fue el poco tiempo que tiene de trabajar con el currículo por competencias, por lo cual no se dispone de mucha información.

Con el cambio de currículo surgieron modificaciones cuando se presentó el protocolo de investigación. Esto conllevó a hacer ajustes en la propuesta inicial y en su momento no estaban disponibles los documentos normativos de la Universidad.

La muestra invitada de los docentes (25) no fue la misma productiva (21), por lo que en la investigación no se incorporaron todas las valoraciones.

El acceso a la información de universidades latinoamericanas que implementan un currículo por competencia es limitado puesto que no siempre está disponible. Es por ello, que en esta investigación se revisó la experiencia de siete.

El cambio de fechas en la realización del grupo focal por afectaciones académicas extraordinarias de los docentes seleccionados para el estudio, asimismo, en la aplicación de las entrevistas y en el llenado de la encuesta a estudiantes se llevó más tiempo de lo planificado.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones basadas en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de la aplicación de las técnicas de recolección de datos, acorde a los objetivos específicos propuestos.

Objetivo 1: Describir los elementos contenidos en las normativas establecidas para el sistema de evaluación en el marco del currículo por competencia que ponen en práctica universidades latinoamericanas.

La definición de competencia asumida en su mayoría por la universidades latinoamericanas coinciden en que son conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten resolver situaciones y/o llevar a cabo una actividad. Se destacan tres características: una educación fundada en principios y valores, el desarrollo autónomo de los estudiantes y las competencias como metas de formación.

Los tipos de competencias que implementan las universidades en su mayoría concuerdan con las competencias genéricas y las competencias específicas. Del mismo modo, la UNAN-Managua trabaja estas dos competencias. Sin embargo, en el detalle de cada una de las competencias de las universidades varían los aspectos.

La evaluación de los estudiantes, que ponen en práctica las universidades latinoamericanas, la denominan evaluación de competencia, le continúa la evaluación de aprendizaje y en menor grado de coincidencia los resultados de aprendizaje.

Con relación a los indicadores pertenecientes a la evaluación de competencia estos consisten en identificación de logros, resolución de problemas del contexto, retroalimentación y mejoramiento continuo.

En cuanto a los indicadores pertenecientes a la evaluación de los aprendizajes, estos refieren al proceso permanente y continuo e integración de acciones, así como el análisis y reflexión y acompañamiento.

Con respecto a los indicadores pertenecientes a los resultados de aprendizaje están por medio de evidencias, surgen de las competencias, lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer.

Los tipos de evaluación que aplican las universidades son los siguientes:

- Autoevaluación
- Heteroevaluación
- Coevaluación.

Las funciones de la evaluación implementadas son:

- Diagnóstica
- Formativa
- Sumativa.

Objetivo 2: Valorar en el sistema de evaluación en el marco del currículo por competencia los componentes que se sirven en las diferentes carreras que se ofertan en la UNAN-Managua.

En la UNAN-Managua se trabaja con los componentes curriculares básicos, profesionalizantes y el integrador, los cuales forman parte del plan de estudios de las carreras. En el componente integrador, se desarrolla la práctica laboral investigativa y el vínculo Universidad-sociedad, articulando los aprendizajes del semestre o del año. En estas se evidencia el nivel de las competencias alcanzado por el estudiante, por lo que es necesario implementar estrategias de aprendizaje integradoras.

Existen competencias específicas a desarrollar y se tiene un objetivo integrador que va dirigiendo el proceso. Los demás componentes académicos fundamentan al integrador y

dan soporte teórico a las actividades a realizarse y a la construcción del producto del integrador.

En la evaluación del componente integrador los docentes consideran cortes evaluativos integradores. Para ello, se construyen instrumentos de orientación metodológica como los son las BOA y como instrumentos de evaluación se utilizan rúbricas preparadas por el colectivo pedagógico del semestre.

Para el seguimiento de los resultados de las evaluaciones se hace énfasis en las competencias a fortalecerse, mediante trabajo personalizado y tutorías. Se consulta a los docentes las debilidades en la acción integradora, para que los estudiantes mejoren sus aprendizajes.

El enlace de los componentes integradores del currículo por competencia en la carrera son las estrategias de aprendizaje del integrador. Inician en el primer semestre con estrategias básicas de investigación, hasta alcanzar niveles de desarrollo, aplicación, diseño y agregando a los procesos de investigación y prácticas profesionalizantes.

Las formas de evaluación implementadas por los docentes, los estudiantes recalcaron que son la evaluación individual y colectiva. El docente da a conocer y comparte las rúbricas de la evaluación. La retroalimentación que recibe sobre los resultados de las evaluaciones de sus aprendizajes, es que toma en cuenta los resultados para mejorar, seguidamente del aspecto reflexiona sobre los resultados, y le continúa la opción analiza los resultados.

Según la valoración de los estudiantes, los docentes en su mayoría evalúan los componentes curriculares de acuerdo al perfil de la carrera, implementan un plan de mejora para los aspectos obstaculizadores en la formación de la competencia, relacionan los contenidos con las temáticas desarrolladas en el semestre anterior, brindan tutoría como reforzamiento del aprendizaje y organizan acompañamiento de estudiantes monitores en los componentes curriculares.

Con relación a los factores que inciden en el rendimiento académico:

Los estudiantes indicaron los siguientes:

- Factores psicosociales: motivación, interés e integración.
- Factores académicos: motivación, estrategias de estudio y actitud.
- Otros factores fueron los personales, económicos y familiares.

Los docentes señalan:

- Inasistencia e incumplimiento con la entrega de trabajos.
- Diversidad de estrategias que implementa el docente.
- Diseño de BOA, rúbricas y cómo se explican de manera que sea asequible a los estudiantes.

Se destacan algunas dificultades de los docentes al evaluar las competencias, porque se hace más de forma grupal que individual, no se tiene claro como evaluar el aspecto actitudinal y se continúa evaluando por objetivos.

No se evidencia en los informes de rendimiento académico de la Facultad, propuestas de seguimiento para la mejora de los resultados. Solo las acciones desarrolladas en el transcurso del semestre por los docentes con los estudiantes.

Los directivos refieren que con la implementación del currículo por competencia se da un cambio metodológico y de paradigma. Lo que representa a los docentes un nuevo escenario, emprender otras metodologías, formas de evaluar, una mayor articulación entre la teoría y práctica, integración de saberes y para ello requieren una mayor disposición y compromiso académico.

Objetivo 3: Determinar los indicadores presentes en el sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo por competencia que apuntan a la calidad educativa implementado en la UNAN-Managua.

Las universidades latinoamericanas en la evaluación consideran los enfoques cuantitativo y cualitativo, a fin de garantizar un abordaje integral de los aprendizajes y no limitarse a la simple medición de estos, sino a captar en su totalidad lo que verdaderamente se ha aprendido.

El docente con la finalidad de evaluar una competencia de manera integral debe utilizar métodos, técnicas e instrumentos acordes o idóneos a las características de los aprendizajes que se quieren evaluar y el propósito de la misma.

Uno de los instrumentos que más enfatizan las universidades en la evaluación es la rúbrica. En la que se plasman los criterios para valorar la calidad de la ejecución de una competencia. Asimismo, le permite al docente especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios para calificar las competencias que previamente fueron establecidas para la clase.

El docente debe brindar retroalimentación, información al estudiante acerca de lo observado en su desempeño, tanto de manera cuantitativa, con una calificación, como de manera cualitativa, con comentarios sobre el desempeño.

En la UNAN-Managua, FAREM-Estelí uno de los instrumentos que refleja los resultados de la evaluación de los aprendizajes es el informe de rendimiento académico, la Secretaria de Facultad facilita a los docentes el formato. Los docentes sugieren la creación de un instrumento específico para evaluar competencias y que permita hacer un verdadero análisis e incidir en el proceso educativo y no concluido el semestre académico.

Para la ejecución del currículo por competencias la Universidad cuenta con los medios tecnológicos básicos, con plataformas virtuales, correo electrónico, internet. Se pueden establecer convenios con instituciones que disponen de infraestructura que la Universidad requiere en algunas carreras.

El sistema de evaluación, en el currículo por competencia, se consolida en una estructura articulada, en la que las funciones de evaluación formativa y sumativa trascienden al uso que se les darán a los resultados mediante la retroalimentación del proceso.

Objetivo 4: Proponer mejoras al sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo por competencia implementado en la UNAN-Managua, a partir de las experiencias de su aplicación.

Con respecto a los elementos que debe contener un modelo de evaluación están las competencias genéricas, específicas, habilidades y destrezas, estrategias integradoras y los instrumentos a utilizar para la evaluación.

Los criterios de la evaluación deben basarse en cada carrera, en las competencias genéricas y específicas a adquirir, vinculadas al saber, saber hacer y el saber ser. El proceso de evaluación consiste en el uso de rúbricas, las listas de cotejo, entre otras, que le indican al estudiante si cumple o no con la competencia requerida. El seguimiento a los estudiantes atenderlo a nivel individual y grupal en el proceso académico.

Retomando todos los insumos de los resultados de la investigación efectuada, **se logró elaborar una metodología del sistema de evaluación de los componentes curriculares en el marco del currículo por competencia.** Esta será de mucha utilidad a los docentes, al ser una guía orientativa para ser aplicada en la práctica educativa y atendiendo a las necesidades de los estudiantes, quienes son los protagonistas principales del proceso académico efectuado en las aulas de clase. (Ver capítulo VI. Resultados y discusión, inciso 6.5).

Después de haber concluido con las etapas de la investigación se presentan las recomendaciones para estudios futuros.

CAPÍTULO VIII. RECOMENDACIONES

1. Vicerrectorado de Docencia

Debido a que la Universidad se encuentra en los primeros años de la implementación del currículo por competencia, se podrían establecer convenios que permitan a los docentes realizar intercambio de experiencias con otras universidades latinoamericanas que trabajan en esta misma línea y en particular la evaluación. Esto favorecería:

- Mejor comprensión para los docentes al trabajar un currículo por competencia.
- Retomar experiencias exitosas de otras universidades y adaptarlas al contexto del país.

2. Dirección de Docencia de Grado

Planificación de capacitaciones al personal académico en evaluación por competencias, estrategias de evaluación e integradoras, técnicas e instrumentos de acuerdo a lo estipulado en la normativa de evaluación.

Promover el intercambio de experiencias en la aplicación de la normativa de evaluación del currículo por competencia implementado en la Universidad.

Actualizar la normativa de evaluación del currículo por competencia tomando en cuenta las experiencias y buenas prácticas de su aplicación, que propongan los académicos.

Se propone aplicar la propuesta de la metodología descrita en este trabajo al sistema de evaluación del currículo por competencia de la UNAN-Managua. Asimismo, se sugiere dar seguimiento a la misma.

3. Directores de Departamentos Académicos/ Coordinadores de carrera

Realizar círculos de estudios de la normativa de evaluación del currículo por competencia con el claustro de docentes de los diferentes tipos de contratación.

Recopilar la documentación propuesta por los académicos de las técnicas e instrumentos de evaluación en las que se han alcanzado resultados satisfactorios.

4. Académicos

Documentar las técnicas e instrumentos de evaluación en las que han obtenido resultados positivos para el fortalecimiento de las capacidades docentes, su fácil aplicación en la práctica educativa y la incorporación de estas en las normativas de evaluación.

Intercambio de experiencias entre académicos en relación a la aplicación de estrategias de evaluación e integración del currículo por competencias.

Propuesta de investigaciones futuras

- Evaluación de competencias específicas en el contexto educativo: un análisis crítico.
- La competencia docente en la implementación del currículo por competencias: un estudio profundo.
- Análisis de los componentes integradores en la evaluación: una perspectiva holística.

Bibliografía

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(47), 73-88. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Álvarez, C., & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao, España.
- Ander, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social* (1ra ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (6ta ed.). Caracas, Venezuela: Episteme. Obtenido de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Asamblea Nacional de Nicaragua. (20 de Abril de 1990). *Colección digital "La Gaceta" Digesto Jurídico Nicaragüense*. Obtenido de Ley No. 89: [http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/\(\\$All\)/26C0D292E6C3E19C062570A100577D60?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/($All)/26C0D292E6C3E19C062570A100577D60?OpenDocument)
- Asamblea Nacional de Nicaragua. (2006). *Ley General de Educación. Ley No. 582*. Obtenido de <http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/xpNorma.xsp?documentId=B2FBC86E5FD975420625755B00765A99&action=openDocument>
- Bautista, M. E. (2009). *Manual de Metodología de la Investigación* (3ra ed.). Caracas, Venezuela: TALITIP.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina desde 2004 a 2007*. Bilbao: Universidad de Deusto, España. Obtenido de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 4(1), 112-117. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042937>
- Campos, D. (2011). Definición de competencias internacionales: experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el Proyecto ALFA Tuning Europa - América Latina. *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248388005.pdf>
- Cantú, H. (2011). *Desarrollo de una Cultura de Calidad* (Cuarta ed.). México: McGraw Hill.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN. S.A. Obtenido de

<https://biblioteca.uenicmlk.edu.ni/public/pdf/Evaluacion%20educativa%20y%20competencia.pdf>

- Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA. Grupo Operativo de Universidades Chilenas. Fondo de Desarrollo Institucional - MINEDUC - CHILE. (2014). *Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*. Santiago, Chile.
- Choles, H. M., & Sánchez, J. O. (2019). *Comprensiones emergentes sobre la calidad educativa desde la perspectiva de desarrollo identitario* (Primera ed.). Colombia: Unimagdalena. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/124353>
- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XIV(3), 604-613. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/280/28011676013.pdf>
- Consejo Nacional de Universidades (CNU). (2015). *Historia del CNU*. Obtenido de <http://www.cnu.edu.ni/historia-del-cnu/>
- Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). (2008). *Evaluación Educativa. Cuatro enfoques* (Primera ed.). San José, Costa Rica.
- Corporación Universidad de la Costa, CUC. (30 de Noviembre de 2020). Modelo de Evaluación del aprendizaje. Acuerdo No. 1626. 64. Colombia. Obtenido de <https://www.cuc.edu.co/wp-content/uploads/normatividad/modelos/5.%20MODELO%20DE%20EVALUACION%20DEL%20APRENDIZAJE.pdf>
- Corporación Universidad de la Costa, CUC. (30 de Noviembre de 2020). Modelo de Formación en Competencias. Acuerdo No. 1628. 56. Colombia. Obtenido de <https://www.cuc.edu.co/universidad/normatividad/category/3-modelos>
- Cruz, J. E., Del Pino, B. F., Luque, D. Á., Salinas, E. C., & Visurraga, J. M. (2009). *Guía Metodológica de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior Tecnológica. Primera edición*, 80. Perú.
- Cuatrecasas, L., & González, J. (2017). *Gestión integral de la calidad: implantación, control y certificación*. Barcelona, España: Profit.
- Cuervo, C. B., & Ruiz, R. (2020). *Evaluación por competencias y prácticas en razonamiento cuantitativo en saber pro*. Tolima, Colombia: Sello Editorial Universidad del Tolima. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/228326>
- De Miguel, N. Z. (2012). *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. España: Ministerio de Educación de España. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/49323?page=16>
- Del Cid, A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y Metodología* (2da ed.). México: Pearson Educación.

- Escobar, Á., Videa, X. L., & De Armas, R. (2020). La armonización de las carreras de educación en Nicaragua: política y perspectivas. *Revista Torreón Universitario*(26), 60-68. Obtenido de <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/319/585>
- Estrada, K. (2017). *Antología. Como construir una tesis de investigación*. México.
- Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (Mayo de 2017). *Formación por competencias. Colección Métodos de Formación Jurídica n.º 1, Primera edición*, 46. Perú. Obtenido de <https://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2019/04/1.-Formaci%e3%b3n-por-Competencias.pdf>
- Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (Mayo de 2017). *Métodos de formación jurídica. Evaluación de los aprendizajes*. Obtenido de <https://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2019/04/8.-Evaluaci%C3%B3n-de-los-aprendizajes.pdf>
- Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí (FAREM-Estelí). (2023). *Institución - Historia*. Obtenido de <https://farem.unan.edu.ni/institucion/historia/>
- Finol de Franco, M., Marcano, N., & Camacho, H. (2007). Modelos de evaluación educativa: un estudio comparativo. *Revicyhluz. Revistas Científicas y Humanísticas*, 14(3), 381-405. Obtenido de <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/5196>
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias* (Segunda edición ed.). México.
- Gairín, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación. En M. d. Profesional, *Nuevas Funciones de la Evaluación* (pág. 268). España.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252/1315>
- Garbanzo, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. Obtenido de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a04v17n3.pdf>
- García, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*(8), 9-38. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35674/CONICET_Digital_Nro.d43ad772-92c4-434b-a45e-a29ea176cdd7_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- García, A., & Vázquez, A. A. (2019). Rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Universidad de la Habana*(288), 128-146. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/uh/n288/0253-9276-uh-288-128.pdf>

- García, M. J. (2010). Tesis Doctoral. *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*, 434. España. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5065/mjgsp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gavotto, O. I. (2012). *La evaluación de competencias educativas. Una aplicación de la teoría holística de la docencia para evaluar competencias desarrolladas a través de programas educativos*. (Palibrio, Ed.) Estados Unidos. Obtenido de <https://books.google.com.ni/books?id=1BOTJtedJ9AC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Gil, J. L., León, J. L., & Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Obtenido de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>
- Golovina, N. S. (2023). Experiencia de implementación de currículo por competencia con el eje Introducción a los desempeños ciudadanos y profesionales. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*(27). Obtenido de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/18588/28225>
- Gómez, R. (2018). Evaluación de competencias en las prácticas de la carrera de Economía de la FAREM-Estelí. *Revista Multi-Ensayos*, 3(6), 40-49. Obtenido de <https://multiensayos.unan.edu.ni/index.php/multiensayos/article/view/231>
- González, J., Galindo, N. E., Galindo, J. L., & Gold, M. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación* (Primera ed.). México.
- Hernández, A. A., Ramos, M. P., Placencia, B. M., Indacochea, B., Quimis, A. J., & Moreno, L. A. (2018). *Metodología de la Investigación Científica* (Primera ed.). Ecuador: Editorial Científica 3Ciencias. doi:<http://dx.doi.org/10.17993/CcyL1.2018.15>
- Hernández, R., Fernández, C., & Pilar, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Pilar, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: McGRAW-HILL.
- Jiménes, J. L., Camúñez, J. A., González, M. R., & Fuentes, P. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 25(58), 159-175. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81841166012>
- Jiménez, A. (2013). *Competencias*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/62824?page=9>
- Jurado, F. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/129974?page=28>

- Khalil, A. H. (2013). Tesis Doctoral. *Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos*, 514. Córdoba, España. Obtenido de <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11048/2013000000738.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, C. (2017). *Evaluación de programas. Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Madrid, España. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/48924>
- Ministerio de Educación. (Abril de 2009). Guía metodológica de evaluación de los aprendizajes en educación superior tecnológica. *Primera edición*, 80. Perú.
- Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular. Departamento de Evaluación de los Aprendizajes. (2013). La evaluación formativa. 39. Costa Rica. Obtenido de https://cajadeherramientas.mep.go.cr/faro_referencias/4_ref_apoyos_eval/documentos/evaluacion_formativa_2013.pdf
- Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para refleionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 18. Obtenido de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717>
- Molina, K. E. (2019). Tesis Doctoral. *Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias: El caso del grado de Medicina de la UNAN-Managua*, 419. Managua, Nicaragua. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/12309/1/100816.pdf>
- Morales, S., Hershberger, R., & Acosta, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 63(3), 46-56. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2020/un203h.pdf>
- Moreno, I. (2009). *La calidad educativa en la enseñanza universitaria*. Cuba: Feijóo. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/71742?page=45>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*(39), 1-20. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a10.pdf>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (Primera ed.). Ciudad de México, México. Obtenido de http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Münch , L., & Ángeles, E. (2009). *Métodos y Técnicas de Investigación* (Cuarta ed.). México: Trillas. Obtenido de <https://es.slideshare.net/ValeriaCereceero/metodos-y-tecnicas-de-investigacion-munch-lourdes-y-angeles-ernesto>
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (Segunda ed.). México: Prentice Hall.

- Navarro, S. J., & Blandón, S. L. (2017). Determinantes que inciden en la calidad de rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería. *Revista Científica de FAREM-Esteli. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*(24), 126-142.
- Page, M. A., Bueno Monreal, M. J., Calleja Sopena, J. Á., Cerdán Victoria, J., Echeverría Cubillas, M. J., García López, C., . . . Trillo Marco, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, España: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Palladino, E. (2005). *Diseños Curriculares y Calidad Educativa*. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/66874?page=327>
- Pimienta, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias* (Primera ed.). México: PEARSON Educación. Obtenido de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2645/1/Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.%20Un%20enfoque%20basado%20en%20competencias.pdf>
- Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias* (Primera edición ed.). México.
- Pinal, K. M. (2006). *Apuntes de Metodología y Redacción. Guía para la elaboración de proyectos de Tesis* (1ra ed.). México: D.R. Publicaciones Cruz O., S.A.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (Mayo de 2019). *Guía 1: Modelo curricular PUCP. Guía de actualización curricular, Primera edición*, 18. Perú. Obtenido de https://s3-us-west-2.amazonaws.com/cdn02.pucp.education/academico/2019/05/21202307/daa_guia_act_mod_curricular_210619.pdf
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (s.f.). *Evaluación de los aprendizajes*. Obtenido de Evaluación de los aprendizajes: <https://www.pucp.edu.pe/recursos-para-la-virtualizacion/evaluacion-de-los-aprendizajes/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. PUCP. (Agosto de 2016). *Modelo Educativo PUCP, Primera edición*, 68. Perú. Obtenido de <http://cdn02.pucp.education/academico/2015/09/03153114/modelo-educativo.pdf>
- Pozo, J. Á. (2016). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid, España: Narcea Ediciones. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/46120>
- Quintana, A., & Montgomery, W. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*.
- Radic, J. (2017). Tesis Doctoral. *Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad Educativa. La Experiencia de la Red de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI)*, 429. Madrid, España. Obtenido de

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680578/radic_henrici_jorge_antonio.pdf?sequence=1

- Red Comunica. Consejo Superior Universitario Centroamericano - CSUCA. (18 de Octubre de 2019). *Universidad Nacional Agraria de Nicaragua - UNA*. Obtenido de <https://redcomunica.csuca.org/index.php/universidad-nacional-agraria-de-nicaragua-una/universidades-encaminadas-a-un-modelo-educativo-por-competencia/>
- Ríos, D., & Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Revista Educación e investigación*, 43(4), 1-16. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29859370010>
- Rodríguez, M. L. (Diciembre de 2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33-48. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016895005.pdf>
- Rueda, M. (2014). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. Ediciones Díaz de Santos. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/62805?page=327>
- Ruiz, D. (2004). *Manual de Estadística*. (eumed·net, Ed.) España. Obtenido de Manual de Estadística: <https://www.eumed.net/cursecon/libreria/drm/24.pdf>
- Ruiz, J. M. (2016). *Cómo hacer una evaluación de Centros Educativos* (Tercera ed.). Madrid, España: Narcea. Obtenido de Ruíz Ruíz, J. M. (2016). *Cómo hacer una evaluación* <https://elibro.net/es/lc/unanmanagua/titulos/45977>
- Ruiz, M. d., Álvarez, C. G., Anguiano, A. C., & González, G. (2019). Rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP)*, 1(3), 16-23. Obtenido de <https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/article/view/398/110>
- Sánchez de Gallardo, M., & Pirela de Faría, L. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales. Universidad del Zulia*, 12(1), 22. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/17208?page=13>
- Sánchez, A. F., & Orozco, J. C. (2019). Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes. *Revista Científica de FAREM-Esteli. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*(32), 12. Obtenido de <https://rcientificaesteli.unan.edu.ni/index.php/RCientifica/article/view/960/938>
- Secretaría de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos. (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. Obtenido de https://www.snieg.mx/contenidos/acervo_iin/documentacion/metodologia_Rname/glosarios/5_10_C_7_Glosario_Terminos.pdf
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Sistema Educativo Nacional. (2022). Normativa Evaluación para el Aprendizaje. 29. Nicaragua.

- Suárez, N., & Díaz, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. Obtenido de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12175/13628>
- Tobón, S. (2010). *Formación Integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (Tercera ed.). Colombia: Ecoe Ediciones. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/69127?page=288>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (cuarta ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curricul
- Ulloa, M. (2017). *Análisis sobre la deserción de alumnos: abocado a su retención, en una universidad privada*. México: Digital UNID. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/41165?prev=bf>
- UNAN-Managua. (2011). Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular. 134. Nicaragua.
- UNAN-Managua. (2018). *Estatutos de la UNAN-Managua con su reforma*. Obtenido de <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/2019/05/unan-managua-estatus-reformas-2018-300419.pdf>
- UNAN-Managua. (2019). *Unidades académicas y administrativas. Facultad Regional Multidisciplinaria Estelí*. Obtenido de <https://www.unan.edu.ni/index.php/facultad-regional-multidisciplinaria-de-esteli>
- UNAN-Managua. (2020). *Proyecto Institucional UNAN-Managua*. Obtenido de <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/unan-managua-proyecto-institucional.pdf>
- UNAN-Managua. (23 de Abril de 2021). *Normativa de Evaluación, Promoción Académica y Equivalencias de UNAN-Managua*, 24. Managua, Nicaragua.
- UNAN-Managua. (23 de Abril de 2021). *Diseño curricular para desarrollar la competencias en la UNAN-Managua*. Nicaragua.
- UNAN-Managua. (06 de agosto de 2021). *Metodología para la Evaluación del Currículo por Competencias de la UNAN-Managua. Primera edición*, 107. Managua, Nicaragua: Editorial Universitaria UNAN-Managua.

- Universidad Autónoma de Nuevo León. (Junio de 2015). *Modelo Educativo*, 41. Obtenido de <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/07/Modelo-Educativo-de-la-UANL-versio%CC%81n-2015.pdf>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. UANL. (Junio de 2020). *Modelo Académico*, 44. México. Obtenido de <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/modeloacademico2020tsu.pdf>
- Universidad de Deusto. (2013). *Tuning América Latina. Crédito Latinoamericano de Referencia*. Bilbao, España. Obtenido de https://repositorio.csuca.org/19/1/CLAR_libro_completo%20%281%29.pdf
- Universidad de la Costa. (30 de Noviembre de 2020). *Modelo Curricular de la Corporación Universidad de la Costa. Acuerdo No. 1623*. 82. Barranquilla, Colombia. Obtenido de <https://www.cuc.edu.co/universidad/normatividad/category/3-modelos>
- Universidad de Playa Ancha. (2012). *Modelo Educativo*. Recuperado el 03 de Junio de 2021, de http://www.upla.cl/inicio/2012_0327_modelo_educativo.pdf
- Universidad de Playa Ancha. (2017). *Itinerario base de innovación curricular*. Obtenido de Itinerario base de innovación curricular: <https://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2022/03/Itinerario-base-inovacion-curricular2017.pdf>
- Universidad de Playa Ancha. (s.f.). *Currículo Transversal. Competencias Sello*. Obtenido de <https://www.upla.cl/innovacioncurricular/formacion-sello/>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). (Abril de 2009). *Modelo Educativo de la UNAH*, 93. Honduras. Obtenido de <https://vra.unah.edu.hn/dmsdocument/2981-no-3-modelo-educativo-de-la-unah>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). (Mayo de 2015). *Normas Académicas*, 110. Honduras. Obtenido de <https://www.unah.edu.hn/dmsdocument/1955-no-6-normas-academicas-de-la-unah>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). (Noviembre de 2019). *Guía metodológica de diseño curricular por competencias para carreras de técnico superior y tecnólogo en educación superior*, 119. Honduras. Obtenido de <https://daft.unah.edu.hn/dmsdocument/10945-guia-metodologica-diseno-curricular-pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). (Abril de 2019). *Manual para orientar el Desarrollo Curricular*, 127. Honduras. Obtenido de <https://vra.unah.edu.hn/dmsdocument/8670-manual-desarrollo-curricular>
- Universidad Tecnológica de Chile. INACAP. (s.f.). *Criterios de Evaluación Competencias Genéricas y Sello Alumno INACAP*. Obtenido de http://www.inacap.cl/web/2016/documentos/docentes/Induccion/Criterios-de-Evaluacion_Competencias-Genericas_y_Sello-Alumno-NACAP.pdf

- Universidad Tecnológica de Chile. INACAP. (s.f.). *Ficha 1 de Evaluación de aprendizajes*.
Obtenido de <http://www.inacap.cl/web/documentos/instrumentos-de-evaluacion/ficha-1-de-evaluacion-de-aprendizajes.pdf>
- Universidad Tecnológica de Chile. INACAP. (s.f.). *Ficha 4 de Evaluación de aprendizajes*.
Obtenido de <http://www.inacap.cl/web/documentos/instrumentos-de-evaluacion/ficha-4-metodos-e-instrumentos-de-evaluacion-de-aprendizajes.pdf>
- Universidad Tecnológica de Chile. INACAP. Vicerrectoría Académica de Pregrado. (Diciembre de 2012). *Modelo Curricular*.
- Universidad Veracruzana. (2017). *Manual de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de competencias profesionales para la licenciatura de Médico Cirujano*. Obtenido de Evaluación de competencias profesionales. Enfoque para el programa de Medicina en la Universidad Veracruzana: https://lienzos.uv.mx/Uploads/resources/Manua-de-Evaluaci%C3%B3n-Version2_9ab0.pdf
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias* (primera edición ed.). México. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf
- Vicerrectorado de Docencia. Dirección de Docencia de Grado. UNAN-Managua. (23 de Abril de 2021). *Planificación semestral y diaria para desarrollar competencias*. Managua, Nicaragua.
- Videa, X. L., Escobar, Á., & De Armas, R. (2020). *Formación de estructuras para el proceso de armonización de carreras de educación en Nicaragua*. *Torreón Universitario*(26), 69-79. Obtenido de <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/320/587>
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España. Obtenido de https://www.academia.edu/9782344/Equipo_de_Investigaci%C3%B3n
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2 ed.). Argentina: Brujas.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (Segunda edición ed.). Barcelona, España. Obtenido de <https://docer.com.ar/doc/188n0>

Anexos

Anexo N° 1: Cuestionario para encuesta a estudiantes de I año FAREM-Estelí



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí

DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

II Cohorte 2020-2023

Protocolo de encuesta

Cuestionario a estudiantes de FAREM-Estelí

Estimado estudiante, el objetivo de esta encuesta es conocer su apreciación en la evaluación de los resultados de aprendizaje del currículo por competencia que se está implementando en la Facultad.

Los datos compartidos serán manejados de manera confidencial y utilizados con fines académicos.

Agradezco de antemano sus valiosos aportes.

Encuesta N°: _____

Fecha _____ / _____ / _____

Carrera que estudia: _____

Modalidad. _____

Sexo: Femenino () Masculino ()

Edad: _____

Aspectos Generales:

Conteste la pregunta y/o marque con una “X” la opción que corresponda, según sea el caso:

1. ¿Conoce el modelo curricular por competencias que se está utilizando en la Universidad para la evaluación de los aprendizajes?

Sí () No ()

2. ¿Cuáles son los tipos de evaluación de los aprendizajes que implementa el docente?, ¿seleccione uno o más aspectos según sea el caso?

- a. Autoevaluación: evalúa su aprendizaje ()
- b. Coevaluación: el docente y usted evalúan su aprendizaje ()
- c. Heteroevaluación: solo el docente evalúa ()
- d. Diagnóstica o inicial ()
- e. Formativa o de proceso ()
- f. Sumativa ()

3. ¿Cuál o cuáles forma(s) de evaluación implementa el docente, puede seleccionar uno o más aspectos según sea el caso?

- a. Individual ()
- b. Colectiva o equipo ()
- c. Ambas ()

4. ¿El docente le da a conocer los momentos de la evaluación de los componentes curriculares?
Especificar

- a. No lo da a conocer ()
- b. Lo da a conocer, pero no orienta que evaluará ()
- c. Lo da a conocer y comparte las rúbricas o matriz de la evaluación ()

5. ¿Recibe retroalimentación por parte del docente sobre los resultados de las evaluaciones de sus aprendizajes?, ¿en qué consiste esa retroalimentación?, ¿a continuación, seleccione uno o más aspectos según sea el caso?

- a. Reflexiona sobre los resultados ()
- b. Analiza los resultados ()
- c. Toma en cuenta los resultados para mejorar ()
- d. Solo da a conocer los resultados ()
- e. No hay retroalimentación del docente ()
- f. Otro. Detalle, por favor _____

6. En la evaluación de los aprendizajes se toman en cuenta lo siguientes aspectos:

Marque con una “X” según la siguiente escala valorativa: **1.** Definitivamente no, **2.** Probablemente no, **3.** Probablemente sí y **4.** Definitivamente sí.

Aspectos	1	2	3	4
El docente evalúa los componentes curriculares de acuerdo al perfil de la carrera				
El docente relaciona los contenidos con las temáticas desarrolladas en los componentes curriculares del semestre anterior				
Implementa el docente un plan de mejora para los aspectos obstaculizadores (Ejemplo dificultades de redacción y ortografía, comprensión lectora, entre otros) en la formación de la competencia				
El docente organiza el acompañamiento de estudiantes monitores en los componentes curriculares				
El docente le brinda tutoría como reforzamiento del aprendizaje				

7. En las evaluaciones de sus aprendizajes realizadas por el docente, ¿hay relación de la teoría con la práctica?

- a. No hay relación ()
- b. Poca relación ()
- c. Mucha relación ()
- d. Total relación ()

8. Los factores psicosociales que inciden en su rendimiento académico son (seleccione uno o más aspectos según sea el caso):

- a. Interés ()
- b. Motivación ()
- c. Inseguridad ()
- d. Distracción ()
- e. Autoestima ()
- f. Integración ()
- g. Inteligencia ()
- h. Entorno escolar ()
- i. Otro. Detalle, por favor _____

9. Los factores académicos que inciden en su rendimiento académico son (seleccione uno o más aspectos según sea el caso):

- a. Aptitud ()
- b. Actitud ()
- c. Preferencia ()
- d. Conocimiento previo ()
- e. Estrategias de estudio ()
- f. Motivación ()

10. Otros factores que inciden en su rendimiento académico son (seleccione uno o más aspectos según sea el caso):

- a. Personales ()
- b. Familiares ()
- c. Económicos ()
- d. Tecnológicos ()
- e. Culturales ()
- f. Otro. Detalle, por favor _____

Escriba algún dato de importancia que desea añadir a la encuesta.

Firme a continuación su consentimiento para publicar estos datos en los resultados del estudio

Encuestado

Muchas gracias por sus valiosas respuestas.

Anexo N° 2: Guía de entrevista a directivos (Ejecutivo de docencia y directores de departamentos académicos) del currículo por competencias UNAN-Managua



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí

DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

II Cohorte 2020-2023

Protocolo de entrevista

Guía de entrevista a directivos (Ejecutivo de docencia y directores de departamentos académicos) UNAN-Managua

1. Persona a entrevistar: Responsables del proceso de transformación curricular UNAN-Managua.

2. Objetivo de la entrevista: Recoger las diferentes perspectivas y opiniones sobre el proceso de transformación curricular, así como de los indicadores de calidad educativa.

3. Temas a abordar en la entrevista

Los aspectos que se tomarán en cuenta en la entrevista estarán centrados en:

- a) La explicación de los elementos que conforman la evaluación del currículo por competencias.
- b) La descripción de los indicadores de calidad educativa y evaluación de aprendizajes.

4. Referencia técnica y contextual del instrumento metodológico

- a) Método: Entrevista
- b) Técnica: Entrevista estructurada
- c) Fecha: XXXX
- d) Duración: 20 a 30 minutos
- e) Lugar: FAREM-Estelí

- f) Contexto: Directivos UNAN-Managua
- g) ¿Quién lo va a entrevistar?: Doctorando
- h) Tipos de muestreo No Probabilístico: Basado en expertos

5. Rapport.

- a) Rapport:

Primera Fase: El entrevistador se presenta, saludo, de bienvenida y agradecimiento al directivo por aceptar la entrevista. Da a conocer el objetivo del trabajo de la investigación.

Consentimiento informado, solicitud al entrevistado su aprobación para llevar a cabo la entrevista. Pido su colaboración para responder libremente todo lo que considere en cuanto a las preguntas que se le harán. Los datos compartidos serán utilizados únicamente con fines académicos.

Segunda Fase: El entrevistador da lugar a las preguntas de iniciación y empatía.

6. Empoderamiento del entrevistado

Tiene como finalidad la auto calificación de la persona a la que se va a entrevistar como conocedora del tema de estudio.

7. Sobre el contenido con preguntas abiertas:

Plantear temas de conversación para motivar una argumentación, narración, explicación o interpretación por parte de la persona entrevistada sobre el tema investigado.

Utilice formulaciones sencillas como: Según su opinión..., De acuerdo a su experiencia..., Cómo reflexiona usted sobre..., Considera Usted que..., Cómo interpreta la situación...

Preguntas de evaluación: es recomendable hacer preguntas tales como ¿piensa que me ha conversado todo lo que deseaba?, ¿ha quedado algún tema pendiente?, ¿Cómo se sintió durante el desarrollo de la entrevista? Preguntas de retorno: ¿Le gustaría continuar esta entrevista?, ¿qué temas le gustaría abordar?

8. Desarrollo de las preguntas: Tomar en cuenta que la flexibilidad es primordial para adecuarse a la persona entrevistada sin perder de vista el tema y objetivos de la entrevista.

Cuestionario para entrevista
Tema: Currículo por competencia

1. ¿Qué implica la transición de un currículo por objetivo a competencia en las carreras que se ofertan en la UNAN-Managua?
2. ¿Cuál es su valoración del currículo por competencia que se está implementando en la UNAN-Managua?
3. ¿Cuál es el referente metodológico que sustenta el proceso del currículo por competencias?
4. ¿Cuál es el seguimiento que se le dará a los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes?
5. ¿Cuáles son los indicadores del proceso evaluativo que se implementan con el currículo por competencia?
6. ¿Qué instrumentos de evaluación se aplican para valorar los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes?

Tema: Calidad educativa y evaluación

1. ¿Cuál es la incidencia que tienen los resultados de la evaluación en la retención, aprobación y deserción?
2. ¿Cuáles son los momentos adecuados para realizar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?
3. ¿Cuáles son los medios tecnológicos (infraestructura) que dispone la UNAN-Managua para el ejercicio académico de los docentes?
4. ¿Están los docentes capacitados para implementar el currículo por competencias? Argumente su respuesta.
5. ¿Cuentan los docentes con las condiciones adecuadas para la planificación y ejecución del currículo por competencia? Explique.
6. ¿Qué mejoras pueden proponer al sistema de evaluación del modelo del currículo por competencias?

Firme a continuación su consentimiento para publicar estos datos en los resultados de este estudio.

Entrevistado

Muchas gracias por sus valiosas respuestas

Anexo N° 3: Guía para el análisis documental (currículo por competencias universidades latinoamericanas)



Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí

DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

II Cohorte 2020-2023

Guía de análisis documental al currículo por competencia que implementan algunas universidades latinoamericanas

Fecha: XXXX

Lugar: Páginas Web

Objetivo: Determinar los aspectos que conforman el currículo por competencia, particularmente la evaluación.

Descripción del contexto: La realización de la guía de análisis documental se llevará a cabo en algunas universidades latinoamericanas que implementan el currículo por competencia, se accederá a la información por medio de páginas web y/o posibles contactos con académicos de las universidades.

I. Datos Generales

1.1 Fecha de la visita: _____

1.2 Cantidad de currículo/ modelos educativos y/o documentos revisados: _____

II. Indicaciones

2.1 Definición de competencias asumidas por algunas universidades de Latinoamérica.

2.2 Principales características del currículo por competencia de algunas universidades de Latinoamérica.

2.3 Tipos de competencias que desarrollan en el currículo por competencia.

2.4 Aspectos de la evaluación por competencia de algunas universidades de Latinoamérica.

2.5 Indicadores presentes en el sistema de evaluación del currículo por competencia que apuntan a la calidad educativa.

Anexo N° 4: Guía para el análisis documental (rendimiento académico de la Facultad)

Para la aplicación de la guía de análisis documental se solicitó previamente el permiso, a través de una carta enviada a la Secretaría de la Facultad, para tener el acceso de ingreso y solicitar la revisión del informe de rendimiento académico de la Facultad realizado en el año lectivo 2021.



Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí

DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

II Cohorte 2020-2023

Guía de análisis documental al informe de rendimiento académico de la FAREM-Estelí

Fecha: XXXX

Lugar: Secretaría de Facultad / FAREM-Estelí

Objetivo: Determinar los aspectos que conforman el instrumento que refleja el rendimiento académico de la Facultad.

Descripción del contexto: La realización de la guía de análisis documental se llevará a cabo en la oficina de Secretaría de Facultad, la instancia que resguarda los informes de rendimiento académico.

I. Datos Generales

1.1 Fecha de la visita: _____

1.2 Cantidad de informes revisados: _____

1.3 Cantidad de carreras incluidas: _____

II. Indicaciones

2.1 Descripción general de los elementos que contiene el informe de rendimiento académico de la Facultad.

2.2 Valoración de los aspectos cualitativos del informe. Describir cómo lo hace:

2.3 Valoración de los aspectos cuantitativos del informe. Describir cómo lo hace:

2.4 Causas que incidieron en el bajo rendimiento académico.

2.5 Propuestas de los docentes para la mejora del rendimiento académico.

2.6 Elementos encontrados que no fueron descritos anteriormente.

Anexo N° 5: Diseño metodológico para el desarrollo de grupo focal a docentes de FAREM-Estelí



Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM Estelí

DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

II Cohorte 2020-2023

Diseño metodológico grupo focal

Institución: FAREM-Estelí

1. Personas que participan en el grupo focal

Selección de 11 docentes que participan en la transformación curricular por carrera en la Facultad (Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Energías Renovables).

2. Objetivo del grupo focal

Recopilar las diferentes perspectivas y opiniones de los docentes sobre aspectos relacionados con la transformación curricular y propuestas de mejora al sistema de evaluación del currículo por competencia.

3. Temas a trabajar en el grupo focal

- a) Indicadores básicos de la calidad educativa
- b) Criterios de una valoración pertinente de los aprendizajes
- c) Resultados de las valoraciones de aprendizajes por carrera.

4. Referencia técnica y contextual del instrumento metodológico

- a) Método: métodos grupales

- b) Técnica: grupo focal.
- c) Fecha: XXXX
- d) Duración: XXXX.
- e) Lugar: FAREM-Estelí
- f) Contexto: Ambiente propicio para esta actividad.
- g) Personas que participan del grupo focal: 11 docentes que tienen experiencias y/o especialidad en procesos de evaluación de aprendizajes.
- h) Moderador del grupo focal: docente especialista en la realización de esta actividad.
- i) Investigador del grupo focal: el investigador.

Contenido del grupo focal

Tema: Propuestas de mejora al sistema de evaluación del currículo por competencia, se plantean las siguientes preguntas guías:

1. ¿Qué implica la transición de un currículo por objetivo a competencia en las carreras que se ofertan en la UNAN-Managua?
2. ¿Cómo valora los resultados de las evaluaciones con los estudiantes?
3. ¿Cómo se plasman los resultados de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el informe de rendimiento académico?
4. ¿Cuáles son los factores que inciden en el rendimiento académico estudiantil? (Factores psicosociales, académicos y otros relevantes)
5. ¿Cuál es la incidencia que tienen los resultados de la evaluación en la retención, aprobación y deserción?
6. ¿Qué momentos son los adecuados para realizar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?
7. ¿Ha recibido capacitaciones para la implementación de un currículo por competencias?
8. ¿Cuáles son los medios tecnológicos (infraestructura) que dispone la Facultad para el ejercicio académico de los docentes?
9. ¿Cuentan con las condiciones adecuadas para la planificación y ejecución del currículo por competencia? Explique
10. ¿Cuáles son los elementos que debe contener un sistema de evaluación de aprendizajes del currículo por competencia para que aporte a la calidad educativa?
11. ¿Qué instrumentos se pueden definir para la valoración efectiva del aprendizaje alcanzado por los estudiantes? Explique.

12. ¿Qué estrategias se deben implementar para aplicar efectivamente el sistema de evaluación del currículo por competencia? Explique.
13. ¿Qué criterios debe contener el sistema de evaluación del currículo por competencia para reflejar una valoración pertinente de los aprendizajes?
14. ¿Qué aportes se esperan de la implementación del sistema de evaluación del currículo por competencia que contribuyan a la calidad educativa?
15. ¿De qué manera aplica usted la evaluación en el currículo por competencia?

¿Quieren decirme algo más? En especial aspectos que no fueron preguntados y son relevantes

Muchas gracias por sus valiosas respuestas

Anexo N° 6: Constancias de juicio de los expertos que validaron la guía de análisis documental

Constancia de juicio de experto

Yo, Ana Teodora Téllez Flores, con documento de identidad número: 0862707620000N, Doctora en Educación e Intervención Social; por medio de la presente hago constar que he leído y revisado, con fines de validación, el instrumento de investigación: Guía de análisis documental al currículo por competencia que implementan algunas universidades latinoamericanas, que será aplicado en el desarrollo del estudio: “*Visión crítica y análisis de la pertinencia del sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua*”, por la doctorando: *Andrea Lucía Córdoba Peralta*.

Luego de hacer las verificaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

Evaluación del instrumento:

Nº	Indicadores	Valores				
		Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
1.	El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.					X
2.	El instrumento evidencia el problema a solucionar.					X
3.	El instrumento guarda relación con los objetivos y preguntas propuestas en la investigación.					X
4.	El instrumento utiliza un lenguaje apropiado.				X	
5.	La redacción de las preguntas es clara y apropiada para cada dimensión.				X	
6.	Relevancia del contenido.					X
7.	En general, el instrumento permite un manejo ágil de la información.					X

El instrumento diseñado a su juicio es: válido (X) no válido ()

Observaciones:

De acuerdo con el enfoque pedagógico constructivista es mejor que en los valores utilice, necesita mejorar, en vez de deficiente. También recomiendo que incluya la columna de muy bueno.

Sugiero que precise un poco más el numeral 2.3.

Para que conste a los efectos oportunos, extendiendo la presente en la ciudad de Estelí, a los veintiséis días del mes de octubre del año dos mil veintiuno.



Dra. Ana Teodora Téllez Flores

Constancia de juicio de experto

Yo, Damaris Rodríguez Peralta, con documento de identidad número: **1611611710005B**, Doctora en Gestión y Calidad de la Investigación Científica; por medio de la presente hago constar que he leído y revisado, con fines de validación, el instrumento de investigación: Guía de análisis documental al currículo por competencia que implementan algunas universidades latinoamericanas, que será aplicado en el desarrollo del estudio: “*Visión crítica y análisis de la pertinencia del sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua*”, por la doctorando: *Andrea Lucía Córdoba Peralta*.

Luego de hacer las verificaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

Evaluación de instrumento:

Nº	Indicadores	Valores			
		Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
1.	El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.				X
2.	El instrumento evidencia el problema a solucionar.				X
3.	El instrumento guarda relación con los objetivos y preguntas propuestas en la investigación.				X
4.	El instrumento utiliza un lenguaje apropiado				X
5.	La redacción de las preguntas es clara y apropiada para cada dimensión.			X	
6.	Relevancia del contenido				X
7.	En general, el instrumento permite un manejo ágil de la información.				X

El instrumento diseñado a su juicio es: válido (X) no válido ()

Observaciones: Tomando en cuenta que realizará un análisis documental amplio a nivel de Universidades L. A, es importante, profundizar en la evaluación, como se expresa en el objetivo Especifico 1. **Describir los diferentes procesos evaluativos de los aprendizajes del currículo por competencia que ponen en práctica universidades Latinoamericanas.** Considero que el inciso 2.4 Tipos de competencias que desarrollan en el currículo, podría ser: 2.4 Tipos de evaluación que desarrollan en el currículo por competencias.

Para que conste a los efectos oportunos, extendiendo la presente en la ciudad de Estelí, a los treinta días del mes de octubre del año dos mil veintiuno.



Dra. Damaris Rodríguez Peralta
Docente UNAN-Managua, FAREM-Estelí

Constancia de juicio de experto

Yo, Graciela Alejandra Farrach Úbeda, con documento de identidad número: 888221177 0000U, doctora en Educación e Intervención Social, por medio de la presente hago constar que he leído y revisado, con fines de validación, el instrumento de investigación: *Guía de análisis documental al currículo por competencia que implementan algunas universidades latinoamericanas*, que será aplicado en el desarrollo del estudio: “*Visión crítica y análisis de la pertinencia del sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua*”, por la doctoranda: *Andrea Lucía Córdoba Peralta*.

Luego de hacer las verificaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

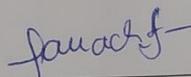
Evaluación de instrumento:

Nº	Indicadores	Valores			
		Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
1.	El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.				x
2.	El instrumento evidencia el problema a solucionar.				x
3.	El instrumento guarda relación con los objetivos y preguntas propuestas en la investigación.				x
4.	El instrumento utiliza un lenguaje apropiado				x
5.	La redacción de las preguntas es clara y apropiada para cada dimensión.			MB	
6.	Relevancia del contenido				x
7.	En general, el instrumento permite un manejo ágil de la información.				x

El instrumento diseñado a su juicio es: válido (x) no válido ()

Observaciones: Insertas en el instrumento

Para que conste a los efectos oportunos, extendiendo la presente en la ciudad de Estelí, a los 26 días del mes de octubre del año dos mil veintiuno.



Dra. Graciela Alejandra Farrach Úbeda
Docente UNAN-Managua, FAREM-Estelí

Constancia de juicio de experto

Yo, Israel Ramón Zelaya, con documento de identidad número: **321-150970-0003W**, Doctor en Recursos y Procesos Pedagógicos; por medio de la presente hago constar que he leído y revisado, con fines de validación, el instrumento de investigación: Guía de análisis documental al currículo por competencia que implementan algunas universidades latinoamericanas, que será aplicado en el desarrollo del estudio: “*Visión crítica y análisis de la pertinencia del sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua*”, por la doctorando: *Andrea Lucía Córdoba Peralta*.

Luego de hacer las verificaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

Evaluación de instrumento:

N°	Indicadores	Valores			
		Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
1.	El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.				X
2.	El instrumento evidencia el problema a solucionar.				X
3.	El instrumento guarda relación con los objetivos y preguntas propuestas en la investigación.				X
4.	El instrumento utiliza un lenguaje apropiado				X
5.	La redacción de las preguntas es clara y apropiada para cada dimensión.				X
6.	Relevancia del contenido				X
7.	En general, el instrumento permite un manejo ágil de la información.				X

El instrumento diseñado a su juicio es: válido (X) no válido ()

Observaciones: Se sugiere delimitar el número de universidades Latinoamericanas a ser escrutadas

Para que conste a los efectos oportunos, extendiendo la presente en la ciudad de Estelí, a los 10 días del mes de noviembre del año dos mil veintiuno.

Israel Ramón Zelaya

Nombre y Firma del experto



Constancia de juicio de experto

Yo, Herman Van de Velde, con documento de identidad número: **000053057**, Doctor en Ciencias Pedagógicas, por medio de la presente hago constar que he leído y revisado, con fines de validación, el instrumento de investigación: *Guía de análisis documental al currículo por competencia que implementan algunas universidades latinoamericanas*, que será aplicada en el desarrollo del estudio: “*Visión crítica y análisis de la pertinencia del sistema de evaluación del currículo por competencia que se implementa en la UNAN-Managua*”, por la doctorando: *Andrea Lucía Córdoba Peralta*.

Luego de hacer las verificaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

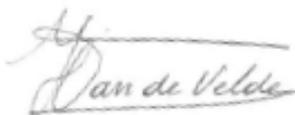
Evaluación de instrumento:

Nº	Indicadores	Valores			
		Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
1.	El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.				X
2.	El instrumento evidencia el problema a solucionar.				X
3.	El instrumento guarda relación con los objetivos y preguntas propuestas en la investigación.				X
4.	El instrumento utiliza un lenguaje apropiado				X
5.	La redacción de las preguntas es clara y apropiada para cada dimensión.				X
6.	Relevancia del contenido				X
7.	En general, el instrumento permite un manejo ágil de la información.				X

El instrumento diseñado a su juicio es: válido (X) no válido ()

Observaciones: NINGUNA

Para que conste a los efectos oportunos, extiendo la presente en la ciudad de **Esteli**, a los 31 días del mes de octubre del año dos mil veintiuno.



Nombre y Firma del experto

Anexo N° 7: Matriz para el análisis documental aplicado a la evaluación del currículo por competencia que ponen en práctica algunas universidades latinoamericanas

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
Definición de competencia	Las Competencias del Sello se desarrollan en dos ejes: el institucional y el instrumental. El Sello institucional está alineado con el Proyecto Educativo, que tiene como principios y valores orientadores dos ejes transversales: responsabilidad social y sustentabilidad institucional, que se articulan en sus cuatro ámbitos institucionales: docencia, investigación y creación, vinculación con el medio y gestión. (...) Las competencias instrumentales se refieren al desarrollo y dominio de habilidades asociadas a la condición de profesional en formación de nuestros estudiantes, y que se	Son entendidas como el resultado del aprendizaje, que demuestra la capacidad de la persona para desempeñarse integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores, permitiéndole decidir y resolver situaciones de diversa complejidad, en contextos dinámicos para el logro de resultados exitosos. (Modelo Curricular, 2012, pág. 16)	Son el conjunto articulado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente. (Modelo de Formación en Competencias. Acuerdo No. 1628, 2020, pág. 33)	Un saber actuar que moviliza y combina recursos internos y externos en una determinada situación. (Guía 1: Modelo Curricular PUCP. Guía de actualización curricular, 2019, pág. 8)	La combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, que conllevan a un desempeño adecuado y oportuno en diferentes contextos. Este tipo de diseño persigue construir un conjunto de condiciones necesarias para comprender las reglas y las estructuras de un conocimiento específico y poder interpretarlo, aplicarlo y transformarlo. (Modelo Educativo de la UNAH, 2009, pág. 63)	La expresión concreta del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que pone en juego la persona cuando lleva a cabo una actividad. (Modelo Académico, 2020, pág. 8)	La integración de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y experiencias que una persona tiene y que se despliegan al resolver tareas de la profesión. (Diseño Curricular para Desarrollar Competencias en la UNAN-Managua, 2020, pág. 14)	En cuanto a la definición de competencia, asumidas por las universidades tuvieron diversas formulaciones, los conceptos coinciden en cinco de las siete universidades, en que son conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten resolver situaciones y/o llevar a cabo una actividad. Por otra parte, los conceptos varían en las universidades, en cuanto a las denominadas competencias sellos, trabajadas por la universidad Playa Ancha que las divide en institucional (responsabilidad social y sustentabilidad institucional) e instrumental (desarrollo y dominio de habilidades asociadas al profesional en formación). Y en la Pontificia Universidad Católica del Perú define a las competencias, como un saber actuar, combina recursos internos y externos en una determinada situación.

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
	orientan a la vida universitaria y a facilitar el cumplimiento de tareas de auto-formación principalmente. (...) (Universidad de Playa Ancha, s.f., págs. 5-6)							Con relación a la definición de competencia la UNAN-Managua y la mayoría de las universidades estudiadas coinciden, en la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En cambio, no toman en cuenta las universidades los términos experiencias que una persona tiene.
Principales características	<p>El Modelo Educativo institucional se caracteriza por (2012, págs. 9-13):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación fundada en principios y valores compartidos • Educación centrada en la demostración de competencias • Educación contextualizada • Educación centrada en la persona del estudiante • Educación continua 	<p>La universidad en su Modelo Curricular expresa lo siguiente (2012, pág. 18): El principio de desarrollo progresivo de las competencias es fundamental para comprender el enfoque formativo y, muy especialmente, la articulación de niveles de formación en un sistema integrado como INACAP. Esto es así, porque un estudiante puede desarrollar una misma competencia desde los inicios de su formación técnica hasta la obtención del grado de licenciado asociado a su título profesional, donde lo que va progresando es la complejidad del</p>	<p>El Modelo Curricular de la institución menciona los siguientes aspectos (2020, pág. 38):</p> <p>Los programas académicos cuentan con planes de estudios flexibles, acordes a las tendencias de la educación, modalidades y de las disciplinas, que le permiten al estudiante generar diferentes rutas de aprendizaje a lo largo de su proceso de formación. Se entiende por ruta de aprendizaje, el camino que debe</p>	<p>El Modelo Educativo de la universidad plantea sobre competencias lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un proceso de interacción entre estudiantes, saberes, docentes y contexto social. (...) Pretendemos darles competencias que seguirán desarrollando a lo largo de toda la vida como sus principales activos educativos, para 	<p>La UNAH, a través de varias de sus carreras, ha participado en proyectos regionales e internacionales (ALFA, Tuning América Latina, Proyecto Puentes, entre otros) de armonización de curricular en los que se ha aplicado dicho enfoque; pues se ha identificado que el mismo facilita la armonización la movilidad académica y el reconocimiento de créditos. (Manual para orientar el Desarrollo Curricular, 2019, pág. 31)</p>	<p>El enfoque basado en competencias es considerado como un medio que responde mejor a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre educación y empleo, refuerza el propósito de empleabilidad, se adapta a los cambios de la sociedad internacional bajo múltiples formas, enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social en la valorización de los recursos humanos, y es una moderna y posible respuesta a la necesidad urgente de mejorar la calidad de</p>	<p>El Vicerrectorado de Docencia de la UNAN-Managua, diseñó una guía como herramienta metodológica para la elaboración del diseño curricular por competencias de formación profesional de las carreras de grado, señalando lo siguiente (2021, pág. 7):</p> <ul style="list-style-type: none"> • El currículo por competencias busca dar respuestas a las necesidades complejas y demandas cambiantes de la sociedad. Implica una reexaminación de los retos sociales, culturales, 	<p>En las características señaladas por las universidades se evidencian las competencias y las formas en que deben trabajarse para alcanzar la calidad y mejores aprendizajes, para dar respuesta a las necesidades del contexto. Se destaca en la mayoría de los planteamientos una educación fundada en principios, valores, una formación integral y humanista. Permite a los estudiantes el desarrollo autónomo y responsable frente a sus propios aprendizajes. Las competencias plantean metas de formación y permiten trazar un camino para llegar a ellas.</p> <p>Con respecto a las diferencias encontradas en las</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
		<p>ámbito de desempeño en que se debe desenvolver. (..)</p> <p>(...) Contar con un diseño curricular centralizado, con foco en los aprendizajes esperados y en la evaluación, permite tener flexibilidad suficiente para que en la práctica el Modelo Curricular sea aplicable a diferentes carreras, en diversos niveles de formación y en diversos lugares del país, sin poner en riesgo el logro de los resultados de aprendizaje establecidos en los programas de estudio.</p>	<p>seguir el estudiante para lograr el perfil de egreso de su programa académico, a través del desarrollo de competencias, de acuerdo con los medios y vías que considere más pertinente para alcanzar sus aprendizajes de manera autónoma.</p>	<p>que se desenvuelvan con solvencia en sus profesiones y en el mundo, en general. (2016, pág. 39)</p> <ul style="list-style-type: none"> El modelo curricular de formación por competencias es un escenario adecuado para el desarrollo de los principios de formación integral y humanista y para el logro de la excelencia académica. Por un lado, posibilita el aprendizaje complejo e integrado de teorías, habilidades y valores éticos; por otro, garantiza la permanente evaluación de la calidad de la 	<p>Las competencias académicas y profesionales por definición solo se muestran en la acción y el desempeño; por lo que evaluar las competencias supone diseñar instrumentos en los que el estudiante demuestre con ejecuciones (evidencias) que puede realizar las tareas de la competencia exigida, pudiendo ser la participación de los actores de manera individual o grupal. (Manual para orientar el Desarrollo Curricular, 2019, pág. 47)</p>	<p>la educación para todos. También se espera que conlleve a una mayor equidad, ya que establece estándares objetivos que garantizan el acceso de diversos grupos en condiciones de igualdad, a la vez que proporciona las bases para la participación efectiva de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. (Modelo Educativo, 2015, pág. 22)</p> <p>La formación basada en competencias debe ser integral e incluir las áreas cognitivas, afectivas y motoras, desarrollando en el estudiante conocimientos, habilidades-destrezas y actitudes-valores, aplicados a los contextos más próximos con su práctica profesional que le darán la</p>	<p>económicos, medioambientales y una alineación acorde de las actividades curriculares. El currículo por competencias favorece la integración de saberes, a través de tareas o problemas reales, cuya resolución implica una visión compleja y sistémica.</p> <ul style="list-style-type: none"> Como tal, la formación por competencias supone algo más que la formación en habilidades técnicas, propias del entorno laboral. Se concibe al profesional competente en un sentido integral, es decir, con responsabilidad ética, social, medioambiental y capacidad de auto-gestión. Igualmente, en la formación por competencia se 	<p>características del currículo por competencias de las universidades se encuentran: movilidad académica y el reconocimiento de créditos (UNAH).</p> <p>El servicio social y las prácticas profesionales toman un papel relevante al ser uno de los vínculos para la aplicación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el mundo laboral (UANL).</p> <p>Se toma en cuenta la naturaleza de las interacciones humanas, concebidas a escala nacional, regional y global, lo que ha resultado en una condición de mutua interdependencia. (UNAN-Managua)</p> <p>Con respecto a las características asumidas por la UNAN-Managua y en su mayoría las universidades consultadas concuerdan que, se concibe al profesional competente en un sentido integral.</p> <p>Sin embargo, en los planteamientos de la mayoría</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
				<p>formación. (2016, pág. 41)</p> <p>Una propuesta de formación por competencias favorece el diseño de un ambiente de aprendizaje activo, el acompañamiento a lo largo del proceso y que los estudiantes desarrollen gradualmente cada vez más altos niveles de autonomía y responsabilidad frente a su propio aprendizaje. (Guía 1: Modelo curricular PUCP. Guía de actualización curricular, 2019, pág. 7)</p> <p>Las competencias adquieren sentido en el marco de un currículo universitario, es decir, el programa formativo de una</p>		<p>pertinencia. De la misma forma, el servicio social y las prácticas profesionales toman un papel relevante al ser uno de los vínculos para la aplicación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el mundo laboral. (Modelo Académico, 2020, pág. 9)</p>	<p>toma en cuenta la naturaleza de las interacciones humanas, concebidas a escala nacional, regional y global, lo que ha resultado en una condición de mutua interdependencia. Esto exige, entre otras cosas, que el estudiante aprenda a comunicarse, colaborar, innovar, aprender por cuenta propia, adaptarse al cambio, y actualizarse.</p>	<p>de las universidades y la UNAN-Managua, no se encuentran los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite a los estudiantes el desarrollo autónomo y responsable frente a sus propios aprendizajes. • Las competencias plantean metas de formación y permiten trazar un camino para llegar a ellas.

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
				carrera. Este programa debe conducir al estudiante a construir las competencias que le permitirán desempeñarse en su profesión. Por tanto, las competencias plantean las metas de formación y permiten trazar un camino para llegar a ellas. (Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017, pág. 10)				
Tipos de competencias	Las competencias que implementan son (Universidad de Playa Ancha): <u>Competencias institucionales:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso ético • Autovaloración • Responsabilidad Social Universitaria • Analítico, crítico y proactivo • Creativo 	Competencias Genéricas (Universidad Tecnológica de Chile. INACAP, pág. 5): <ul style="list-style-type: none"> • Dominio de su especialidad • Capacidad emprendedora • Autogestión • Compromiso • Comunicación oral y escrita • Pensamiento crítico • Trabajo en equipo 	En el Modelo de Formación en Competencias de la universidad se asumen las siguientes: <u>Competencias Genéricas</u> (pág. 37): <ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento cuantitativo • Lectura crítica • Comunicación escrita 	Las competencias que trabaja la universidad son (Guía 1: Modelo curricular PUCP. Guía de actualización curricular, 2019, pág. 9): <u>Competencias Genéricas:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo 	El Modelo Educativo de la reforma universitaria orienta al desarrollo integral del profesional egresado de la UNAH, buscando el logro de las siguientes competencias (2009, pág. 37): <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aprender de manera 	En el Modelo Académico de la UANL se determinaron tres campos de <u>competencias generales</u> (2020, pág. 19): <ul style="list-style-type: none"> • <u>Competencias instrumentales.</u> Tienen una función instrumental y 	Las competencias de la carrera son (Zabala & Arnau, 2008, págs. 10-11): <u>Competencias Genéricas:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comunicarse de manera oral y escrita en diferentes contextos de actuación. 	Los tipos de competencia que implementan las universidades, en su mayoría coinciden con las competencias genéricas, sin embargo, en el detalle de las mismas varían. En los aspectos similares de las competencias genéricas se encuentran: <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oral y escrita • Resolución de problemas • Trabajo en equipo

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
	<ul style="list-style-type: none"> Liderazgo <p><u>Competencias instrumentales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicación Segunda Lengua Utilización de TIC 	<ul style="list-style-type: none"> Ética profesional Resolución de problemas Uso de TIC Pensamiento creativo. <p>En su Modelo Curricular la institución ha definido las siguientes competencias (pág. 16):</p> <p><u>Competencias Básicas:</u> su dominio es requerido para una formación de especialidad exitosa. Se evalúan al inicio de la carrera a fin de identificar la situación de entrada del estudiante.</p> <p><u>Competencias de Especialidad:</u> para desempeñarse en una disciplina o área específica del conocimiento.</p> <p><u>Competencias Genéricas:</u> son transversales a todo el programa de estudio y requeridas para cualquier tipo de trabajo, que permiten el desarrollo personal y laboral.</p> <p><u>Competencias Sello:</u> son competencias genéricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Competencia ciudadana Inglés Orientación al servicio Resolución de problemas Comunicación oral Inteligencia emocional Flexibilidad cognitiva Análítica de datos <p><u>Competencias Investigativas</u> (pág. 34):</p> <ul style="list-style-type: none"> Capacidad de indagación Capacidad de análisis – reflexión Capacidad crítica Capacidad argumentativa Competencia propositiva Capacidad creativa <p><u>Competencias Gerenciales</u> (pág. 35):</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ética y ciudadanía Comunicación eficaz Razonamiento matemático Investigación Trabajo en equipo Participación en proyectos. <p><u>Competencias Específicas:</u> Comprenden todos los conocimientos, destrezas, métodos y técnicas indispensables para un buen desempeño profesional. A diferencia de las competencias genéricas que, por lo general, se definen institucionalmente, las competencias específicas son definidas por el cuerpo docente de cada especialidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> permanente y autónoma. Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y de generar conocimiento a partir de reflexionar sobre la práctica. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. Trabajo con ética, calidad y pertinencia. Habilidad de gestión del conocimiento, la información y las tecnologías para contribuir a la solución de problemas y atención de necesidades de diferentes niveles de complejidad. Trabajo en colectivo Capacidad para organizar y planificar Resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> pueden ser de naturaleza lingüística, metodológica, tecnológica o cognoscitiva, propias del perfil académico y profesional necesario para la competitividad local e internacional en la época actual. <u>Competencias personales y de interacción social.</u> Son las que facilitan el proceso de desarrollo humano personal e interpersonal, es decir, la interacción social y cooperación a través de la expresión de sentimientos, la crítica y la autocrítica. <u>Competencias Integradoras.</u> Integran las competencias instrumentales con las personales y de 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de identificar y resolver problemas de manera individual y en equipos, en los diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional, a través de la investigación. Capacidad de demostrar creatividad para hacer avanzar los diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional donde se desempeña. Capacidad para utilizar las TIC como apoyo para mejorar el aprendizaje en diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional. Capacidad de comprender la realidad socio-económica, política e histórica del país y actuar en su desarrollo social. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje autónomo Ética. <p>Con respecto a las diferencias se destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participación en proyectos Pensamiento crítico Inglés Inteligencia emocional Compromiso Razonamiento matemático Investigación Razonamiento cuantitativo Flexibilidad cognitiva Capacidad emprendedora Orientación al servicio. <p>Otro tipo de competencias que continúan a las genéricas son las específicas. En los planteamientos de las universidades coinciden en que son aquellas que responden a los requerimientos propios de un ejercicio profesional, comprenden los conocimientos en un campo específico. Difieren en que las competencias específicas son definidas por el cuerpo docente de cada especialidad, están relacionadas con razonamientos multidisciplinares,</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
		<p>que distinguen al exalumno de INACAP</p> <p><u>Competencias de Egreso:</u> representan la integración de competencias de especialidad y genéricas, resultado del proceso de formación técnica y profesional con o sin licenciatura, que habilitan laboralmente al futuro profesional.</p> <p><u>Competencias Laborales/Profesionales:</u> se evidencian después de un tiempo de desempeño en el mundo del trabajo y que responden a los estándares del sector productivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas • Gestión de las personas • Inteligencia emocional • Creatividad • Persuasión • Adaptabilidad • Copy writing • Business analytics • Toma de decisiones • Colaboración • Orientación al servicio • Negociación • Flexibilidad cognitiva <p><u>Competencias Globales</u> (pág. 35):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica • Capacidad de abstracción, análisis y síntesis • Creatividad • Capacidad de aprendizaje permanente • Comunicación oral y escrita 		<p>complejos y manejo de conflictos.</p> <p><u>Competencias Específicas</u> Están directamente vinculadas con las disciplinas que brindarán su aporte a la formación integral y transdisciplinaria del futuro profesional. (Guía metodológica de diseño curricular por competencias para carreras de técnico superior y tecnólogo en educación superior, 2019, pág. 47)</p>	<p>interacción social, para que el egresado alcance, junto con el desarrollo de las competencias específicas, la formación integral que lo vuelvan competitivo, tanto a nivel local, como nacional e internacional.</p> <p><u>Competencias Específicas o profesionales.</u></p> <p>Son aquellas referidas a un campo profesional particular que responden a los requerimientos propios de un ejercicio profesional. Están relacionadas con los conocimientos teóricos en un campo específico, conocimientos y habilidades profesionales básicas, conocimientos y razonamientos</p>	<p><u>Competencias Específicas</u> Las competencias específicas resultan necesarias para dominar un conocimiento, para luego aplicarlo en una disciplina o área concreta. Son aquellas que están relacionadas con las tareas de la profesión y las especificidades propias de un campo de estudio.</p>	<p>vinculadas disciplinas que aportarán a la formación integral y transdisciplinaria del profesional.</p> <p>En menor medida se encuentran las competencias instrumentales, concuerdan las universidades en las áreas de comunicación y las TIC. Se diferencian en los aspectos una segunda lengua, de naturaleza cognoscitiva, propias del perfil académico y profesional para la competitividad local e internacional en la época actual.</p> <p>Asimismo, hay competencias asumidas por una universidad en particular, como son:</p> <p><u>Competencias institucionales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso ético • Autovaloración • Responsabilidad Social Universitaria • Analítico, crítico y proactivo • Creativo • Liderazgo. <p><u>Competencias básicas:</u> se evalúan al inicio de la carrera a fin de identificar la situación de entrada del estudiante.</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
			<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso ético • Capacidad crítica y autocrítica • Trabajo en equipo • Resolución de problemas • Compromiso con el medio ambiente <p><u>Competencias Digitales</u> (pág. 36):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de explorar, buscar y filtrar información • Capacidad para evaluar la información • Capacidad para almacenar y recuperar la información • Capacidad para interactuar mediante tecnologías • Capacidad para compartir información y contenidos • Capacidad para participar en la ciudadanía online • Capacidad para colaborar a través 			<p>multidisciplinarios, formación práctica y aplicación de métodos en un campo específico. (Modelo Académico, 2020, pág. 18)</p>		<p><u>Competencias de especialidad:</u> para desempeñarse en una disciplina o área específica del conocimiento.</p> <p><u>Competencias sello:</u> son competencias genéricas que distinguen al exalumno de INACAP.</p> <p><u>Competencias de egreso:</u> representan la integración de competencias de especialidad y genéricas, resultado del proceso de formación técnica y profesional con o sin licenciatura, que habilitan laboralmente al futuro profesional.</p> <p><u>Competencias laborales/profesionales:</u> se evidencian después de un tiempo de desempeño en el mundo del trabajo y que responden a los estándares del sector productivo.</p> <p><u>Competencias investigativas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de indagación • Capacidad de análisis – reflexión • Capacidad crítica • Capacidad argumentativa • Competencia propositiva • Capacidad creativa.

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
			<p>de canales digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para usar la etiqueta del ciber espacio • Capacidad para gestionar la identidad digital • Capacidad para desarrollar contenidos digitales • Capacidad para la innovación y el uso creativo de la tecnología • Capacidad para resolver problemas con herramientas digitales. 					<p><u>Competencias gerenciales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas • Gestión de las personas • Inteligencia emocional • Creatividad • Persuasión • Adaptabilidad • Copy writing • Business analytics • Toma de decisiones • Colaboración • Orientación al servicio • Negociación • Flexibilidad cognitiva. <p><u>Competencias globales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica • Capacidad de abstracción, análisis y síntesis • Creatividad • Capacidad de aprendizaje permanente • Comunicación oral y escrita • Compromiso ético • Capacidad crítica y autocrítica • Trabajo en equipo • Resolución de problemas • Compromiso con el medio ambiente.

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
								<p><u>Competencias digitales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de explorar, buscar y filtrar información • Capacidad para evaluar la información • Capacidad para almacenar y recuperar la información • Capacidad para interactuar mediante tecnologías • Capacidad para compartir información y contenidos • Capacidad para participar en la ciudadanía online • Capacidad para colaborar a través de canales digitales • Capacidad para usar la etiqueta del ciber espacio • Capacidad para gestionar la identidad digital • Capacidad para desarrollar contenidos digitales • Capacidad para la innovación y el uso creativo de la tecnología • Capacidad para resolver problemas con herramientas digitales. <p><u>Competencias personales y de interacción social.</u> son las que facilitan el proceso de desarrollo humano personal e interpersonal, es decir, la interacción social y cooperación a través de la</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
								<p>expresión de sentimientos, la crítica y la autocrítica.</p> <p><u>Competencias integradoras.</u> integran las competencias instrumentales con las personales y de interacción social, para que el egresado alcance, junto con el desarrollo de las competencias específicas, la formación integral que lo vuelvan competitivo, tanto a nivel local, como nacional e internacional.</p> <p>Con relación a los tipos de competencias que implementan en su mayoría las universidades concuerdan con la UNAN-Managua en las competencias genéricas y específicas. Aunque tienen el mismo término en el detalle de los aspectos varían.</p> <p>Difiere en otros tipos de competencias que se repiten en menor grado de ocurrencia en las universidades son las competencias instrumentales.</p>
Aspectos de la evaluación	La universidad en su Modelo Educativo (2012, págs. 17-18) plantea los siguientes elementos de la evaluación:	La Subdirección de Currículo y Docencia de la universidad aborda la evaluación de aprendizaje y en el marco de la evaluación	En los procesos de la evaluación formativa, el profesor de forma consciente e intencionada planifica las	Un aspecto fundamental de nuestra propuesta curricular, muy articulado al proceso de	La evaluación de los aprendizajes es un elemento clave del proceso educativo que nos dice si se mantiene la direccionalidad del	La evaluación por competencias en el Modelo Académico de la universidad señala lo siguiente (2020, págs. 14-15):	En la Normativa de Evaluación, Promoción Académica y Equivalencias de la UNAN-Managua, norma las actividades	En los aspectos identificados concernientes a la evaluación de los estudiantes que ponen en práctica las universidades latinoamericanas, se destacan los siguientes tipos:

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
	<p>La evaluación de competencias es un proceso que busca el mejoramiento continuo sobre la base de la identificación de logros en la actuación de los estudiantes respecto a la resolución de problemas de contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, recreativo y ambiental-ecológico), teniendo en cuenta unos resultados de aprendizaje y evidencias de una determinada competencia, brindando una retroalimentación oportuna a los estudiantes para que logren el mayor grado de dominio en su desempeño.</p> <p>Los resultados de aprendizaje, por su parte, son criterios o desempeños concretos que se esperan en la formación de las competencias del perfil</p>	<p>de competencias, de la siguiente manera:</p> <p>La evaluación de aprendizajes es el proceso por medio del cual el profesor obtiene información del nivel de logro de los aprendizajes esperados por parte de sus estudiantes. Para ello, los estudiantes deben demostrar los aprendizajes adquiridos a través de un desempeño observable o la elaboración de un producto, en definitiva, mediante una evidencia. El docente deberá valorar la calidad de esta evidencia mediante una serie de criterios de evaluación con los que debe cumplir este desempeño o producto para dar cuenta del logro de los aprendizajes esperados de la asignatura. Estas valoraciones deben quedar sistematizadas a través de los instrumentos de evaluación, que son las herramientas por medio</p>	<p>estrategias evaluativas a implementar, retroalimenta a los estudiantes y mantiene una interacción permanente que permite el aseguramiento del aprendizaje; tal como se visiona en la evaluación formativa y sumativa, cuando se proponen acciones que deben realizar el profesor en los diferentes momentos de evaluación del aprendizaje. (Modelo de Evaluación del aprendizaje. Acuerdo No. 1626, 2020, pág. 12)</p> <p>Otros aspectos del Modelo de Evaluación del aprendizaje (2020, pág. 29) son los siguientes:</p> <p>La Universidad de la Costa concibe la evaluación del aprendizaje como un</p>	<p>enseñanza-aprendizaje, es la evaluación del aprendizaje. El propósito central de la evaluación educativa es la verificación del nivel de logro de los aprendizajes esperados y la toma de decisiones para la mejora. En el nivel del curso se evalúan los resultados de aprendizaje propuestos. A nivel del Plan de estudios, se realizan evaluaciones que dan cuenta de los resultados esperados en un determinado ciclo académico. Además, se recomienda realizar estudios de egresados para indagar acerca del impacto de la formación que brindamos en el contexto del</p>	<p>mismo y si se avanza hacia alcanzar los objetivos propuestos, valora también la eficacia y la eficiencia; la evaluación debe realizarse al inicio, durante y al final del proceso, ya que de esta forma permite una retroalimentación permanente al proceso enseñanza/aprendizaje, para ir tomando los correctivos en forma oportuna; la evaluación debe ser básicamente formativa y debe posibilitar que el estudiante sea consciente de sus progresos y limitaciones, para que sea constructor de su aprendizaje con autonomía a lo largo de su vida. (Modelo Educativo de la UNAH, 2009, pág. 74)</p> <p>La eficiencia de la evaluación dependerá en gran medida de la definición cuidadosa de lo que se desea</p>	<ul style="list-style-type: none"> El currículo estructurado con base en competencias requiere que el estudiante sea capaz de realizar tareas significativas en el mundo real, con el que se encontrará al egresar, entonces, las actividades de aprendizaje y la evaluación deberán reproducir los retos de este mundo real. El interés principal que se persigue a través de la evaluación basada en competencias es valorar el desempeño real del estudiante, sintetizando los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en una actividad, 	<p>de evaluación y la calificación de los estudiantes de grado. En el apartado Evaluación por competencias se indican los siguientes artículos (2021, págs. 2-3)</p> <ul style="list-style-type: none"> Artículo 6. La evaluación de competencias es la referencia que orientan el proceso de aprendizaje hacia el logro de las competencias. Por ello, ayuda a cualificar de manera objetiva – reduciendo las subjetividades– el desarrollo alcanzado por los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje (resultados de aprendizaje) y las competencias. Artículo 7. La evaluación de las competencias tiene los siguientes fines: 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de competencias Evaluación de aprendizajes Resultados de aprendizaje. <p><u>Evaluación de competencias:</u> El tópico de la evaluación de competencias es el que más se enfatiza en los documentos revisados. Las universidades coinciden en sus planteamientos, que es un proceso que busca el mejoramiento continuo, sobre la base de la identificación de logros, en la actuación de los estudiantes respecto a la resolución de problemas de contexto, sintetizando los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en una actividad, utilizando métodos capaces de producir evidencias de las competencias, brindando una retroalimentación oportuna a los estudiantes para que logren el mayor grado de dominio en su desempeño. Se diferencian algunas universidades en que proponen otros elementos de la evaluación por</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
	<p>de egreso. Se establecen por asignatura o módulo y orientan el proceso formativo evaluativo.</p> <p>Esto significa que primero se establecen las competencias como actuaciones integrales, y luego se identifican tales resultados de aprendizaje.</p> <p>Los resultados de aprendizaje se evalúan por medio de evidencias, que son pruebas concretas, tangibles que los estudiantes deben presentar para demostrar la formación de las competencias esperadas en el proceso educativo de acuerdo a los resultados de aprendizaje establecidos para tal efecto. Son los productos que dan cuenta del aprendizaje de los estudiantes. (...)</p> <p>En la evaluación de competencias</p>	<p>de las cuales los docentes pueden plasmar, de manera organizada, la información recogida en una determinada actividad de evaluación. (pág. 1)</p> <p>(...) Dado que las competencias no pueden ser observadas directamente, sino más bien inferidas a partir del desempeño o acciones llevadas a cabo por el estudiante, es necesario contar con instrumentos válidos y fiables que permitan valorar las evidencias de que tales competencias han sido desarrolladas en el nivel esperado. (pág. 2)</p> <p>(...) Para evaluar una competencia es necesario tener en cuenta su proceso de adquisición y desarrollo, puesto que el estudiante deberá haber adquirido previamente una serie de saberes (conceptuales, comportamentales y</p>	<p>proceso permanente y continuo que proporciona la información necesaria para generar el análisis y la reflexión, a través del uso de los resultados de la evaluación del aprendizaje permitiendo la toma de decisiones orientadas al mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje requiere un proceso de acompañamiento, donde profesor y estudiante se constituyen en actores estratégicos que ponen en práctica la concepción institucional del Modelo de Evaluación del Aprendizaje.</p>	<p>ejercicio profesional. (Modelo Educativo PUCP, 2016, pág. 40)</p> <p>La evaluación es el proceso en el que se evidencia si el estudiante alcanzó los aprendizajes previstos; de ahí su vital importancia. (Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017, pág. 12)</p> <p>La evaluación en un enfoque por competencias. (Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017, pág. 17): Este sistema es el conjunto de estrategias orientadas a recoger información sobre la marcha del</p>	<p>evaluar, esto se refiere a las competencias a evaluar. Una vez identificadas las competencias a generarse se seleccionarán los instrumentos o las técnicas más adecuadas para revisar si se generaron las competencias declaradas. (Manual para orientar el Desarrollo Curricular, 2019, pág. 109)</p> <p>La Evaluación Integral tiene en su etapa final un componente de evaluación consistente en la emisión de un juicio o calificación que incorpora toda la información obtenida en el proceso. (...) (Manual para orientar el Desarrollo Curricular, 2019, pág. 109)</p> <p>Las normas académicas que regulan la actividad de la universidad están conformadas por</p>	<p>utilizando métodos capaces de producir evidencias que comprueben, el logro de los aprendizajes. (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> La evaluación se convierte en un proceso continuo privilegiando la formativa a lo largo del periodo escolar, con el propósito de ir valorando el desempeño de manera paulatina, diversa y sostenida. La evaluación no recae solo en el profesor (heteroevaluación) sino también en los pares (coevaluación) y en los mismos sujetos de aprendizaje (autoevaluación), lo que enriquece y hace más objetivo el proceso de evaluación de los aprendizajes. (...) 	<p>a. Formación: brindar retroalimentación a los estudiantes y docentes sobre cómo se van desarrollando las competencias declaradas, es decir qué se ha aprendido bien y a qué nivel, qué se ha aprendido con errores y cuáles son los aspectos por mejorar.</p> <p>b. Promoción: determinar el grado de desarrollo de las competencias dentro de un curso, componente curricular o componentes curriculares, a fin de definir si los estudiantes pueden ser promovidos al siguiente nivel.</p> <p>c. Certificación: se logra con la aplicación de una</p>	<p>competencia, los que se indican a continuación: Bajo un enfoque por competencias, la evaluación tiene tres objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> El aprendizaje de los estudiantes. El plan de estudios se evalúa si está conduciendo a la construcción de las competencias del perfil del egresado. El perfil de egreso, es decir, la pertinencia de las competencias genéricas y específicas. <p>La evaluación se convierte en un proceso continuo, no recae solo en el profesor (heteroevaluación) sino también en los pares (coevaluación) y en los mismos sujetos de aprendizaje (autoevaluación), lo que enriquece y hace más objetivo el proceso de evaluación de los aprendizajes. La evaluación de las competencias tiene varias aristas: saber, saber hacer, saber ser, saber convivir, entre otras.</p> <p>La evaluación de las competencias tiene los siguientes fines:</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
	<p>participan diversos actores:</p> <p>1. El propio estudiante: realiza una autoevaluación de sus logros y aspectos a mejorar, para alcanzar las metas propuestas.</p> <p>2. Los compañeros de clase: revisan la evidencia de un estudiante y elaboran un análisis. Esta coevaluación es relevante por cuanto la evaluación se hace desde la misma perspectiva de los estudiantes y considera la forma en que se representan la realidad.</p> <p>3. El docente: brinda retroalimentación a partir de la evidencia.</p> <p>Para organizar los procesos evaluativos en todas sus formas, se ha definido previamente una escala que orienta el proceso de construcción de rúbricas a partir de la definición de un estándar de desempeño para la competencia.</p>	<p>actitudinales), para finalmente integrarlos en un desempeño competente. (pág. 3)</p> <p>La evaluación de competencias refiere el enfoque de evaluación formativa, retroalimentación y evaluación auténtica (Universidad Tecnológica de Chile. INACAP, págs. 2-3)</p> <p>Evaluación formativa: la información que se recoge dice relación con el proceso de aprendizaje que está llevando a cabo el estudiante y las estrategias que ha utilizado durante la elaboración del producto o evidencia a evaluar. (...)</p> <p>Retroalimentación: es entendida como un proceso de diálogo, intercambios, demostraciones, cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a: 1. Comprender sus modos</p>	<p>Dentro de este marco, los esfuerzos institucionales se han orientado hacia una integración de acciones en torno a la evaluación del aprendizaje conducentes al fortalecimiento de las funciones: diagnóstica, formativa y sumativa de la evaluación, reconociendo que en el escenario de enseñanza aprendizaje, profesores y estudiantes son fundamentales para su consecución.</p> <p>Propósitos de la evaluación del aprendizaje (2020, pág. 31):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los desempeños de los estudiantes, con la finalidad de aportar a la toma de decisiones para la reorientación de estrategias 	<p>programa formativo, analizarla y tomar las decisiones correspondientes a los resultados obtenidos hacia la mejora continua de los procesos. Bajo un enfoque por competencias, la evaluación tiene tres objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>El aprendizaje de los estudiantes</u>, esto es, el logro de los resultados de aprendizaje que cada sílabo consigna. Estos resultados de aprendizaje se desprenden- son recursos- de las competencias que constituyen el perfil del egresado. • <u>El plan de estudios</u>, esto es, el logro de los niveles de competencia por el grupo de 	<p>artículos y los relacionados a la evaluación son:</p> <p>Artículo 76. La evaluación tiene como propósito el mejoramiento continuo de la calidad y la pertinencia social de la institución, sus funciones y sus programas académicos. (pág. 37)</p> <p>Artículo 173. La evaluación de los aprendizajes es un proceso sistémico, participativo, dialógico, permanente y holístico que permite retroalimentar los aprendizajes del estudiante, con la finalidad de emitir juicios de valor pertinentes y oportunos con respecto a las prácticas educativas, para la mejora continua del proceso educativo. (pág. 69)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La metodología de evaluación del enfoque por competencias considera desde los agentes que evalúan (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación externa), hasta las evidencias de conocimiento, de desempeño o de producto (proyectos, casos, exámenes, exámenes abiertos, ensayos, debates, pruebas de laboratorio, entre otros); los instrumentos que especifiquen los criterios bajo los cuales se va a evaluar (rúbricas, listas de cotejo, listas de observación, diarios de campo, etc.); así como los momentos 	<p>serie de pruebas que se aplican al estudiante con el objeto de verificar que poseen las competencias en los campos de acción de una profesión a la cual se llegará a desempeñar. Estas se realizan con base en criterios bien definidos.</p> <p>d. Mejora continua: sirve para que el docente reflexione sobre su práctica con el fin de mejorarla y pueda alcanzar una mejor competencia pedagógica</p> <p>e. innovación didáctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arto.8. La evaluación por competencias debe permitir la calificación objetiva de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación: retroalimentación a los estudiantes y docentes sobre cómo se van desarrollando las competencias declaradas. • Promoción: si los estudiantes pueden ser promovidos al siguiente nivel. • Certificación: aplicación de pruebas, con el objeto de verificar que poseen las competencias en los campos de acción de una profesión. • Mejora continua: el docente reflexione sobre su práctica con el fin de mejorarla y pueda alcanzar una mejor competencia pedagógica e innovación didáctica. <p>Las características de la evaluación de competencias que más destacan son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia con los objetivos del programa de formación y las competencias a desarrollar. • Apoyo al desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
	<p>Un estándar es una declaración que expresa el nivel de logro requerido para poder certificar la competencia ante la secuencia Curricular. El estándar de desempeño se refiere a cada una de las competencias y operacionaliza los diversos indicadores o capacidades que las describen. (Universidad de Playa Ancha, 2017, pág. 88)</p> <p>En su plan evaluativo, se modelan los siguientes tipos de evaluación (Universidad de Playa Ancha, 2017, pág. 89):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Heteroevaluación • Coevaluación <p>Y Con respecto a los instrumentos de evaluación indica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista o pautas de Cotejo • Portafolio de evidencia • Proyecto 	<p>de aprender 2. Valorar sus procesos y resultados 3. Autorregular su aprendizaje. (...)</p> <p>Evaluación auténtica: alude a la evaluación de aprendizajes a través de situaciones y contextos que son considerados legítimos en cuando se asemejan a situaciones del mundo real. De esta manera, se enfrenta al estudiante a determinadas circunstancias que lo inducen a activar sus competencias en contextos reales o cercanos a la realidad, en la que los conocimientos disciplinares son importantes, pero en las que requiere no solo declararlos, sino movilizarlos y aplicarlos. (pág. 6)</p> <p>Los instrumentos de evaluación más utilizados en la universidad son (Ficha 4 de Evaluación de aprendizajes, pág. 5).</p>	<p>didácticas y pedagógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los procesos de aprendizaje para aportar a su fortalecimiento. • Aportar información a los programas y sistemas de formación para fortalecer su calidad académica desde las perspectivas curriculares. <p>El Modelo de Evaluación en la Universidad de la Costa se consolida en una estructura coherente y articulada, que logra desde las funciones de la evaluación el reconocimiento de una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; que trascienden al uso de los resultados de la evaluación, la toma de decisiones y el</p>	<p>estudiantes de una cohorte dada; esto quiere decir que se evalúa si el plan de estudios está conduciendo a la construcción de las competencias del perfil del egresado. (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>El perfil de egreso</u>, es decir, la pertinencia de las competencias genéricas y específicas. <p>En un enfoque por competencias, la evaluación ya no puede limitarse a indagar cuánto contenido logró adquirir un estudiante, sino que debe entenderse como parte del proceso de aprendizaje (Métodos de formación jurídica. Evaluación de los</p>	<p>Artículo 175. La evaluación de los aprendizajes debe incluir aspectos teóricos y prácticos que deben ser valorados como una sola unidad. La calificación obtenida por el estudiante debe corresponder a la nota global de aprobación o de reprobación. (pág. 69)</p> <p>Artículo 179. Si en el proceso continuo de evaluación el estudiante evidencia que no está logrando las competencias u objetivos de aprendizaje previamente establecidos en el programa de la asignatura o experiencia educativa, el docente analizará críticamente la situación como base para implementar estrategias tendentes a mejorar dicha situación. (pág. 70)</p>	<p>(diagnóstica, formativa, sumativa). En suma, es la diversificación de agentes, momentos e instrumentos, que permiten evaluar el desarrollo de las competencias, otorgando retroalimentación valiosa a los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>Por tanto, esta debe ser evolutiva y basada en insumos multivariados, multidimensionales y multimétodos de tal manera que se produzca la retroalimentación efectiva para que el estudiantado pueda ser apoyado en su aprendizaje y desarrollo de desempeños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arto.9. El equipo de docentes evalúa el desempeño de los estudiantes con indicadores, descriptores y niveles basados en una visión integrada cualitativa, que permite reducir los errores de evaluación centrada en promedios o escalas numéricas rígidas. La evaluación diagnóstica, la evaluación formativa, la autoevaluación, la 	<ul style="list-style-type: none"> • Es diagnóstica, de desarrollo, sumativa y de carácter formativo <p><u>Evaluación de aprendizajes:</u> Continuando con los aspectos que se evidencian en los documentos consultados y que sigue en el nivel de ocurrencia a la evaluación de competencias, se encuentra la evaluación de los aprendizajes, las universidades concuerdan que es un proceso permanente y continuo, que proporciona información necesaria para generar el análisis y la reflexión, a través del uso de los resultados de la evaluación del aprendizaje, integrando acciones conducentes al fortalecimiento de las funciones: diagnóstica, formativa y sumativa de la evaluación, que requieren un proceso de acompañamiento, donde profesor y estudiante se constituyen en actores estratégicos para su consecución. Se encontraron otros elementos que incorporan en la evaluación algunas de las universidades consultadas, los que se detallan a continuación:</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
	<ul style="list-style-type: none"> Mapas conceptuales •Pruebas o certámenes Exposición 	<ul style="list-style-type: none"> Prueba escrita de selección múltiple Prueba escrita de respuesta breve o extensa Lista de cotejo Escala de apreciación Rúbrica Pauta de corrección 	<p>acompañamiento permitiendo el ajuste e inicio al nuevo ciclo. (2020, pág. 42)</p> <p>Los resultados de aprendizaje: surgen de las competencias y son entendidos como las declaraciones verificables de lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer o demostrar al finalizar un proceso de aprendizaje. Son una herramienta útil para centrar el proceso de aprendizaje del estudiante, además, propicia un proceso de diseño y planificación coherente entre las actividades formativas, las metodologías de evaluación y los resultados que se espera que logren los estudiantes. En este sentido, son una referencia a la calidad del proceso enseñanza-</p>	<p>aprendizajes, 2017, pág. 5).</p> <p>En la Facultad de Derecho, según el modelo de aprendizaje por competencias se pueden aplicar tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y de promoción. (2017, págs. 7-8)</p> <p>Y además se sugieren tres modalidades: Heteroevaluación Autoevaluación y Coevaluación. (2017, págs. 8-9).</p> <p>Con relación a las técnicas de evaluación menciona: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, del juego de roles, del aprendizaje colaborativo (2017, pág. 13)</p> <p>En cuanto a los instrumentos de evaluación, algunos de ellos</p>	<p>Artículo 180. El estudiante tiene el derecho a la revisión, análisis y discusión de los resultados de cada evaluación para retroalimentar el proceso formativo. El docente tiene el deber de hacer efectivo este derecho previo al registro de calificaciones. (pág. 70)</p> <p>En el Manual para orientar el desarrollo curricular de la universidad se indican otros aspectos de la evaluación, los que se detallan a continuación (2019, págs. 47-50):</p> <p>El uso de rúbricas y consignas facilita los procesos de evaluación y se concibe desde la planificación y durante todo el proceso educativo. A través de las rúbricas, se plasman los criterios para valorar la calidad</p>		<p>coevaluación acompañada de la heteroevaluación son de mucha importancia para superar la evaluación centrada en la nota y no en el logro de indicadores, por tanto, de niveles de competencias. (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> Arto.13. Algunas técnicas que por su importancia son valederas para recopilar evidencias, son las siguientes: la observación, entrevistas, grupos focales, diario de campo, pruebas de ejecución, ensayos, entre otras. Arto.14. Las técnicas de evaluación se auxilian de instrumentos que las operativizan durante la recopilación de información. Estos deben ser validados 	<p>Propósitos de la evaluación del aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar los desempeños de los estudiantes, con la finalidad de aportar a la toma de decisiones para la reorientación de estrategias didácticas y pedagógicas. Reflexionar sobre los procesos de aprendizaje para aportar a su fortalecimiento. Aportar información a los programas y sistemas de formación para fortalecer su calidad académica desde las perspectivas curriculares. <p>A nivel del plan de estudios, evaluaciones que dan cuenta de los resultados esperados en un determinado ciclo académico. Además, se recomienda realizar estudios de egresados para indagar acerca del impacto de la formación que brindamos en el contexto del ejercicio profesional</p> <p>La eficiencia de la evaluación dependerá en gran medida de la definición cuidadosa de lo que se desea evaluar, esto se refiere a las competencias a</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
			<p>aprendizaje del Programa, y también pone a disposición de los empleadores las capacidades con que egresan los estudiantes. (Corporación Universidad de la Costa, CUC, 2020, pág. 43)</p> <p>Las estrategias para los medios, técnicas e instrumentos, acorde al tipo de evaluación, bien sea formativa o sumativa que implementan en la universidad son (Modelo de Evaluación del aprendizaje. Acuerdo No. 1626, 2020, págs. 47-48):</p> <p>Estrategias (medios):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritos • Orales • Prácticos <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante no interviene: Análisis documental y 	<p>son (2017, págs. 17-22):</p> <ul style="list-style-type: none"> • El ensayo • El informe • Exámenes • El portafolio <p>Las herramientas de valoración-calificación son matrices que permiten valorar, e incluso calificar, los aprendizajes alcanzados por los estudiantes; su naturaleza depende del logro que se evaluará. (pág. 23)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica • Lista de cotejo 	<p>de la ejecución de una competencia.</p> <p>La evaluación de los aprendizajes considera los enfoques cuantitativo y cualitativo, a fin de garantizar un abordaje integral de los aprendizajes y no limitarse a la simple medición de estos, sino a captar en su totalidad lo que verdaderamente se ha aprendido. (...) Además, es necesario, para la evaluación de competencias, implantar otras técnicas e instrumentos de evaluación tales como: análisis y comentarios de textos, proyectos, debates, prácticas, simulaciones, estudios de caso, ensayos, exposiciones, resolución de problemas, portafolios, entre otros. (...) Pueden combinarse tres formas de evaluación: autoevaluación,</p>		<p>por el grupo de académicos de la carrera en función de medir el nivel de aprendizaje alcanzado. Algunos instrumentos que se pueden aplicar son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas • Listas de cotejo • Escalas de valoración • Portafolio educativo <p>La evaluación de las competencias tiene varias aristas: saber, saber hacer, saber ser, saber convivir, entre otras. Todas tienen que considerarse para poder certificar que el estudiante ha logrado un nivel de competencia determinado. (...). (Planificación semestral y diaria para desarrollar competencias, 2021, pág. 13)</p>	<p>evaluar. Una vez identificadas las competencias a generarse se seleccionarán los instrumentos o las técnicas más adecuadas para revisar si se generaron las competencias declaradas.</p> <p>La evaluación de los aprendizajes debe incluir aspectos teóricos y prácticos que deben ser valorados como una sola unidad. La calificación obtenida por el estudiante debe corresponder a la nota global de aprobación o de reprobación.</p> <p><u>Resultados de aprendizaje:</u></p> <p>Otro planteamiento encontrado en menor grado de coincidencia en las universidades son los resultados de aprendizaje, expresando que se evalúan por medio de evidencias, surgen de las competencias y son entendidos como las declaraciones verificables de lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer o demostrar al finalizar un proceso de aprendizaje. Esto significa que primero se establecen las competencias como actuaciones integrales, y</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
			<p>de producciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • El estudiante participa: Evaluación entre pares, Evaluación compartida o colaborativa <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor • Escala de comprobación • Rúbricas o escalas descriptivas • Ficha de observación • Lista de Chequeo • Fichas de seguimiento individual o grupal • Fichas de autoevaluación • Pruebas estructuradas bajo el Modelo basado en Evidencias MBE • Fichas de Evaluación entre iguales. 		<p>coevaluación, heteroevaluación. (...) Así como las funciones diagnósticas, formativa-alternativa y sumativa.</p>		<p>Las características de la evaluación de competencias que más destacan son (Planificación semestral y diaria para desarrollar competencias, 2021, pág. 30):</p> <ol style="list-style-type: none"> la correspondencia con los objetivos del programa de formación y las competencias a desarrollar, el apoyo al desarrollo de las capacidades de los estudiantes, es diagnóstica, de desarrollo, sumativa y de carácter formativo. 	<p>luego se identifican tales resultados de aprendizaje. Un aporte distinto encontrado sobre los resultados de aprendizaje de una universidad es que son una herramienta útil para centrar el proceso de aprendizaje del estudiante, además, propicia un proceso de diseño y planificación coherente entre las actividades formativas, las metodologías de evaluación y los resultados que se espera logren los estudiantes. En este sentido, son una referencia a la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje del programa, y también pone a disposición de los empleadores las capacidades con que egresan los estudiantes.</p> <p>En la UNAN-Managua, con respecto a la mayoría de las universidades emplea los términos evaluación de competencias, en cambio no se evidencian los tópicos evaluación de aprendizajes ni resultados de aprendizaje.</p> <p>Los tipos de evaluación que trabajan las universidades examinadas incluyendo la UNAN-Managua son:</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
								<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Heteroevaluación • Coevaluación <p>Las universidades consultadas, al igual que la UNAN-Managua implementan las siguientes funciones de la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica (seis de las siete universidades examinadas la mencionan en la evaluación) • Formativa (las siete universidades la nombran parte de la evaluación) • Sumativa (seis de las siete universidades aplican esta evaluación) <p>Se encontró en una universidad en particular que trabajan otra evaluación denominada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción (PUCP). • Evaluación auténtica (INACAP) <p>Con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación que implementan las universidades se encontraron en mayor coincidencia los siguientes:</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
								<ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas (siete universidades lo señalan) • Lista de cotejo (seis universidades lo mencionan) • Ensayo (cinco universidades lo indican) • Pruebas (cuatro universidades lo expresan) • Portafolio (cuatro universidades lo señalan) • Exposición (dos universidades lo nombran) <p>Y otros instrumentos de evaluación que lo mencionan una de las universidades son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto • Mapas conceptuales • Escalas de apreciación • Pauta de corrección • Diario del profesor • Escala de comprobación • Ficha de observación • Fichas de seguimiento individual o grupal • Fichas de autoevaluación • Fichas de evaluación entre iguales • Informe.

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
Indicadores en el sistema de evaluación del currículo por competencia que apuntan a la calidad educativa	<p>Chile: Universidad Playa Ancha</p> <p>La universidad refiere una propuesta de organización de la situación de aprendizaje que afrontará el estudiante, entre sus elementos se encuentra la evaluación (Itinerario base de innovación curricular, 2017, págs. 88-90): Para organizar los procesos evaluativos en todas sus formas, se ha definido previamente una escala que orienta el proceso de construcción de rúbricas a partir de la definición de un estándar de desempeño para la competencia. Un estándar es una declaración que expresa el nivel de logro requerido para poder certificar la competencia ante la secuencia Curricular. El estándar de desempeño se refiere a</p>	<p>Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)</p> <p>La universidad en la ficha 4 de evaluación de aprendizajes, presenta los siguientes aspectos: La evaluación de aprendizajes es el proceso por medio del cual el docente obtiene información del logro de los aprendizajes esperado por parte de sus estudiantes. Para ello, los estudiantes deben demostrar los aprendizajes adquiridos a través de un desempeño observable o la elaboración de un producto, en definitiva, mediante una evidencia. El docente deberá valorar la calidad de esta evidencia mediante una serie de criterios de evaluación con los que debe cumplir este desempeño o producto para dar cuenta del logro de los aprendizajes esperados de la asignatura. (...) Y quedar sistematizadas a</p>	<p>Colombia: Universidad de la Costa</p> <p>El modelo de evaluación del aprendizaje señala los siguientes elementos (2020): Se consolida en una estructura coherente y articulada, que logra desde las funciones de la evaluación el reconocimiento de una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; que trascienden al uso de los resultados de la evaluación, la toma de decisiones y el acompañamiento permitiendo el ajuste e inicio al nuevo ciclo. Modelo de evaluación del aprendizaje. (pág. 42)</p> <p>Con el propósito de lograr una clara comprensión de los</p>	<p>Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)</p> <p>La universidad dispone de un espacio de recursos para la clase, en la que refiere la evaluación de los aprendizajes, a continuación, detalle (Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)): La evaluación es un proceso sistemático que nos permite obtener información sobre el logro de los objetivos o resultados de aprendizaje esperados por parte de nuestros estudiantes. Una propuesta para evaluar en línea es: 1. Establecer criterios de evaluación</p>	<p>Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)</p> <p>El manual para orientar el Desarrollo Curricular de la universidad. (2019, págs. 47-48), señala los siguientes aspectos de la evaluación:</p> <p>Las competencias académicas y profesionales por definición solo se muestran en la acción y el desempeño; por lo que evaluar las competencias supone diseñar instrumentos en los que el estudiante demuestre con ejecuciones (evidencias) que puede realizar las tareas de la competencia exigida, pudiendo ser la participación de los actores de manera individual o grupal.</p> <p>La competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para</p>	<p>México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)</p> <p>El Modelo académico de la universidad refiere sobre evaluación que (2020, págs. 14-15):</p> <p>El docente, con la finalidad de evaluar una competencia de manera integral, debe utilizar métodos, técnicas e instrumentos de evaluación acordes con lo que se pretende evaluar: la transferencia de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en desempeños profesionales. De acuerdo con esto, entre los métodos de aprendizaje situado que se consideran pertinentes para evaluar competencias, se encuentran los siguientes: aprendizaje basado</p>	<p>Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)</p>	<p>Análisis</p> <p>En las universidades examinadas la evaluación de los aprendizajes considera los enfoques cuantitativo y cualitativo, a fin de garantizar un abordaje integral de los aprendizajes y no limitarse a la simple medición de estos, sino a captar en su totalidad lo que verdaderamente se ha aprendido.</p> <p>Las competencias académicas y profesionales por definición solo se muestran en la acción y el desempeño; por lo que evaluar las competencias supone diseñar instrumentos en los que el/la estudiante demuestre con ejecuciones (evidencias) que puede realizar las tareas de la competencia exigida, pudiendo ser la participación de los actores de manera individual o grupal.</p> <p>El docente con la finalidad de evaluar una competencia de manera integral debe utilizar métodos, técnicas e instrumentos acordes, idóneos, según las características de los aprendizajes que se quieren evaluar y el propósito. Uno de los instrumentos que más se enfatiza en la evaluación es la rúbrica. En la que se plasman los criterios para valorar la calidad de la ejecución de una competencia.</p> <p>Asimismo, le permite al docente especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios para calificar las competencias que previamente fueron establecidas para la clase.</p> <p>Por ejemplo, los elementos de la rúbrica, que propone la Universidad Tecnológica de Chile (INACAP) son:</p> <p>1. Indicadores o aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • criterios de evaluación • indicadores

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
	<p>cada una de las competencias y operacionaliza los diversos indicadores o capacidades que las describen. El modelo de construcción general de rúbricas, contiene los siguientes elementos:</p> <p>E: Rechazado (1.0-2.9): No satisface prácticamente nada de los requerimientos del desarrollo de la competencia.</p> <p>D: Deficiente (3.0-3.9): Nivel de desempeño por debajo del esperado para la competencia.</p> <p>C: Estándar (4.0-4.9): Nivel de desempeño que permite acreditar el logro de la competencia.</p> <p>B: Modal (5.0-5.9): Nivel de desempeño que supera lo esperado para la competencia. Mínimo nivel de error, altamente recomendable.</p> <p>A: Destacado (6.0-7.0): Nivel excepcional de desempeño de la</p>	<p>través de los instrumentos de evaluación. (pág. 1)</p> <p>Para evaluar una competencia es necesario tener en cuenta su proceso de adquisición y desarrollo, puesto que el estudiante deberá haber adquirido previamente una serie de saberes (conceptuales, comportamentales y actitudinales), para finalmente integrarlos en un desempeño competente. (pág. 3)</p> <p>Se elaboró una matriz para identificar el instrumento de evaluación más idóneo, según las características de los aprendizajes que se quieren evaluar y el propósito de tal evaluación: Para los instrumentos prueba escrita – selección múltiple, prueba escrita – respuesta breve o extensa, la situación de evaluación son: sabe, sabe cómo. Para los instrumentos: lista de cotejo, escala de apreciación, rúbrica y</p>	<p>dominios cualitativos y cuantitativos del desempeño, se hace necesario reconocer previo al análisis de la escala, los aspectos señalados para cada uno de los indicadores de desempeño aprobados en el Modelo de Competencia y que deben ser articulados al Modelo de Evaluación:</p> <p>Indicador 1: conocimiento y apropiación.</p> <p>Indicador 2: comprensión desde el dominio del saber.</p> <p>Indicador 3: comprensión desde el uso del saber y sus relaciones.</p> <p>Indicador 4: aplicación contemplando el análisis, la síntesis y la evaluación. (pág. 43)</p> <p>Dominios cualitativos del desempeño (insuficiente,</p>	<p>Se debe definir las características que se esperan observar en el desempeño del estudiante para determinar que ha logrado, de manera satisfactoria, el resultado de aprendizaje trazado.</p> <p>Se deben definir los temas o contenidos que estarán involucrados en la evaluación.</p> <p>Los criterios pueden ser dos: una rúbrica de evaluación, la cual puede ser holística o analítica; o una lista de cotejo.</p> <p>2. Determinar las tareas e instrumentos de evaluación</p> <p>Se debe definir cuáles serán las tareas o instrumentos que se utilizarán para recoger</p>	<p>desarrollar una tarea de manera eficaz. Las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, solo son evaluables si hay actividades de aplicación.</p> <p>El uso de rúbricas y consignas facilita los procesos de evaluación y se concibe desde la planificación y durante todo el proceso educativo. A través de las rúbricas, se plasman los criterios para valorar la calidad de la ejecución de una competencia.</p> <p>La evaluación de los aprendizajes considera los enfoques cuantitativo y cualitativo, a fin de garantizar un abordaje integral de los aprendizajes y no limitarse a la simple medición de estos, sino a captar en su totalidad lo que verdaderamente se ha aprendido.</p> <p>(...) Además, es necesario, para la evaluación de competencias, implantar otras</p>	<p>en proyectos, estudio de casos, solución de problemas, prácticas situadas, aprendizaje servicio (learning service), investigación tutelada y aprendizaje basado en retos, entre otros afines a los principios educativos de la UANL.</p> <p>A su vez, según el propósito instruccional de los métodos de aprendizaje, se puede optar por una serie de técnicas y dinámicas, como estrategias de evaluación del logro del aprendizaje de los estudiantes, tales como: debates, bitácoras de observación, experimentos tecnológicos, entrevistas, juego de roles, portafolio de evidencias, organizadores gráficos, entre otras alternativas de evaluación.</p>	<p>2. Niveles de logro:</p> <ul style="list-style-type: none"> destacado (7): cumple con todas las condiciones esperadas. habilitado (5): cumple con todas las condiciones mínimas y le falta desarrollo en aquellas condiciones que no son críticas. en desarrollo (3): no cumple con algunas de las condiciones mínimas. no logrado (1): no cumple con las condiciones mínimas <p>3. Ponderación: sobre 100</p> <p>4. Puntaje: 1 a 7</p> <p>5. Retroalimentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observaciones 	<p>Se recomienda brindar a los estudiantes, con anticipación, los criterios de evaluación. De esta manera, podrán reconocer cómo se valorará su desempeño y orientarán su estudio para lograr lo esperado.</p> <p>Es necesario explicitar todas las indicaciones necesarias y no asumir que los estudiantes ya saben cómo desempeñarse ante una evaluación.</p> <p>Se debe emitir un juicio de valor, cualitativo y cuantitativo, acerca del desempeño final del estudiante. Ello se analiza comparando el desempeño del estudiante con los criterios de evaluación establecidos.</p> <p>El docente debe brindar retroalimentación, información al estudiante acerca de lo observado en su desempeño, tanto de manera cuantitativa, con una calificación, como de manera cualitativa, con comentarios sobre el desempeño.</p> <p>Esta información debe ser dada de manera oportuna, es decir, no mucho tiempo después de haber sido aplicada la evaluación.</p>

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
	<p>competencia, excediendo todo lo esperado.</p> <p>Plan evaluativo: En el desarrollo de este programa se modelarán los siguientes tipos de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoevaluación: que se refiere a la auto percepción que cada estudiante tiene de su propio aprendizaje, desempeño y nivel de logro. Es muy importante lograr que estos estudiantes sean más autónomos y autocríticos para poder alcanzar adecuados modelos formativos que los proyecten como mejores profesionales. 2. Heteroevaluación: referida a la evaluación que los académicos encargados del programa formativo realizan a cada uno de sus estudiantes, es la más utilizada en cualquier comunidad educativa y su implantación 	<p>pauta de corrección, la situación de evaluación es: demuestra cómo hacer (pág. 5)</p> <p>A modo de ejemplo, para la elaboración de la rúbrica, contempla los siguientes elementos (pág. 15):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indicadores o aspectos a evaluar: <ul style="list-style-type: none"> • criterios de evaluación • indicadores 2. Niveles de logro: <ul style="list-style-type: none"> • destacado (7): cumple con todas las condiciones esperadas. • habilitado (5): cumple con todas las condiciones mínimas y le falta desarrollo en aquellas condiciones que no son críticas. • en desarrollo (3): no cumple con algunas de las condiciones mínimas. • no logrado (1): no cumple con las condiciones mínimas 3. Ponderación: sobre 100 	<p>mínimo, satisfactorio, avanzado y excelente) y dominios cuantitativos del desempeño (0 a 1.9, 2 a 2.9, 3 a 3.9, 4 a 4.5, 4.6 a 5)</p> <p>Insuficiente (0 a 1.9): El estudiante que se ubica en este dominio del desempeño permite evidenciar una apropiación muy incipiente de los resultados de aprendizaje evaluados.</p> <p>Mínimo (2 a 2.9): El estudiante que se ubica en este dominio del desempeño permite evidenciar una apropiación inicial de los resultados de aprendizaje evaluados.</p> <p>Satisfactorio (3 a 3.9): El estudiante que se ubica en este dominio del desempeño permite evidenciar de forma adecuada que</p>	<p>información acerca del desempeño de los estudiantes.</p> <p>Estas se identifican según el tipo de aprendizaje a evaluar. Por ejemplo, si debo evaluar habilidades o uso de procedimientos, requeriré una forma que me permita observar su ejecución por parte de los estudiantes (si se trata de habilidades para entrevistar, solicitaré un video donde realicen un rol playing de una entrevista).</p> <p>Se determinan las condiciones de evaluación: los recursos o materiales que pueden ser utilizados o no, si es individual o grupal, cuánto tiempo tendrán los estudiantes para llevarla a cabo, etc.</p>	<p>técnicas e instrumentos de evaluación tales como: análisis y comentarios de textos, proyectos, debates, prácticas, simulaciones, estudios de caso, ensayos, exposiciones, resolución de problemas, portafolios, entre otros.</p> <p>La rúbrica (Rúbrica de evaluación), es la herramienta que puede utilizarse como apoyo en la expresión de ese juicio o calificación. Esta herramienta facilita la calificación del desempeño del estudiante en áreas del currículo (materias o temas) que son complejas, imprecisas o subjetivas. Además, le permite al profesor especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios para calificar las competencias que previamente fueron establecidas para un</p>	<p>(...) Por lo tanto, la metodología de evaluación del enfoque por competencias considera desde los agentes que evalúan (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación externa), hasta las evidencias de conocimiento, de desempeño o de producto (proyectos, casos, exámenes objetivos, exámenes abiertos, ensayos, debates, pruebas de laboratorio, entre otros); los instrumentos que especifiquen los criterios bajo los cuales se va a evaluar (rúbricas, listas de cotejo, listas de observación, diarios de campo, etc.); así como los diversos momentos (diagnóstica, formativa, sumativa). En suma, es la diversificación de agentes, momentos e</p>	<p>Además, es necesario, para la evaluación de competencias, implantar otras técnicas e instrumentos de evaluación tales como: análisis y comentarios de textos, proyectos, debates, prácticas, simulaciones, estudios de caso, ensayos, exposiciones, resolución de problemas, portafolios, entre otros.</p> <p>El concepto de calidad el cual la Universidad de la Costa lo entiende como el conjunto de condiciones institucionales que aseguren el aprendizaje en los estudiantes y generen profesionales capaces de contribuir al desarrollo sostenible de su entorno articulando, para ellos, la docencia, la investigación y la extensión.</p> <p>Pensar en un proceso que oriente el aseguramiento del aprendizaje, desde el Modelo de Evaluación es un propósito que conecta con la concepción de calidad que asume la Universidad. Precisa su acción en cinco momentos interrelacionados, los que se detallan a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización de estudiante e identificación de los resultados de aprendizaje. 2. Reconocimiento desde los syllabus del alineamiento constructivo. 3. Identificación de estrategias(medios), técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje. 4. Recopilación, análisis y difusión de información. 5. Usar la información para la toma de decisiones y mejora continua. 	

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
	<p>fuertemente arraigada está dada por la consecuencia natural de la relación maestro y aprendiz. 3. Coevaluación: referida a la evaluación que los propios estudiantes realizan de cada uno de sus compañeros con los cuales les ha correspondido a trabajar en equipo o convivir en el medio formativo. Instrumentos de evaluación propuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista o Pautas de Cotejo • Portafolio de Evidencia • Proyecto • Mapas conceptuales • Pruebas o certámenes <p>Exposición</p>	<p>4. Puntaje: 1 a 7 5. Retroalimentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observaciones 	<p>los resultados de aprendizaje evaluados se alcanzan. Avanzado (4 a 4.5): El estudiante que se ubica en este dominio del desempeño permite evidenciar con suficiencia que los resultados de aprendizaje evaluados se alcanzan. Excelente (4.6 a 5): El estudiante que se ubica en este dominio del desempeño permite evidenciar de forma excepcional que los resultados de aprendizaje evaluados se alcanzan e incluso logran trascenderlos. (pág. 44)</p> <p>El Modelo de Evaluación del Aprendizaje diseña y aplica los medios, técnicas e instrumentos que permiten la implementación de procesos de evaluación del aprendizaje desde las funciones formativas</p>	<p>3. Aplicar la evaluación</p> <p>Debo comunicar a los estudiantes qué se espera que logren y cuáles son las condiciones en que se les va a evaluar. Se recomienda brindar a los estudiantes, con anticipación, los criterios de evaluación. De esta manera, podrán reconocer cómo se valorará su desempeño y orientarán su estudio para lograr lo esperado. Es necesario explicitar todas las indicaciones necesarias y no asumir que los estudiantes ya saben cómo desempeñarse ante una evaluación. Asimismo, es importante asegurarse de que no tengan dudas</p>	<p>curso, un trabajo, una presentación o un reporte escrito. (pág. 109-110)</p>	<p>instrumentos, que permiten evaluar el desarrollo de las competencias, otorgando información y retroalimentación valiosa a los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje. P.14-15</p>		

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
			<p>y sumativa; la elección y aplicación de una o varias estrategias de estas formas evaluativas deberán realizarse bajo el análisis y la reflexión de tal forma que permita la implementación en el aula acorde a las características del grupo estudiantil a evaluar. (pág. 46)</p> <p>Implementación de rúbricas. De igual forma, y dependiendo de la naturaleza de las asignaturas (prácticas y teórico-prácticas) algunas emplearán rúbricas, que le brindarán tanto a docente como a estudiante una mirada objetiva del proceso, al tiempo que en su elaboración el docente define los alcances de esta. (pág. 49)</p> <p>El concepto de calidad el cual la</p>	<p>antes de iniciar la resolución de la misma.</p> <p>4. Valorar el desempeño a través de los criterios establecidos</p> <p>Se debe emitir un juicio de valor, cualitativo y cuantitativo, acerca del desempeño final del estudiante. Ello se analiza comparando el desempeño del estudiante con los criterios de evaluación establecidos.</p> <p>5. Brindar retroalimentación</p> <p>Supone dar información al estudiante acerca de lo observado en su desempeño, tanto de manera cuantitativa, con una calificación, como de manera cuantitativa, con</p>				

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
			<p>Universidad lo entiende como el conjunto de condiciones institucionales que aseguren el aprendizaje en los estudiantes y generen profesionales pertinentes capaces de contribuir al desarrollo sostenible de su entorno articulando, para ellos, la docencia, la investigación y la extensión. (pág. 54)</p> <p>El proceso que orienta el aseguramiento del aprendizaje, desde el modelo de evaluación es un propósito que conecta con la concepción de calidad que asume la Universidad. Precisa su acción en cinco momentos:</p> <p>1. Caracterización de estudiante e identificación de los resultados de aprendizaje.</p>	<p>comentarios sobre el desempeño.</p> <p>Esta información debe ser dada de manera oportuna, es decir, no mucho tiempo después de haber sido aplicada la evaluación.</p> <p>Se brinda información sobre los aspectos positivos observados en el desempeño del estudiante y se anima a fortalecerlos.</p> <p>Se brinda información de errores y sugerencias sobre posibles formas en que puede mejorar su desempeño.</p> <p>Se orienta la reflexión del estudiante, a través de preguntas, para que alcance, por sí mismo, la respuesta esperada.</p> <p>La información obtenida a partir de la evaluación</p>				

Aspectos consultados	Chile: Universidad Playa Ancha	Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)	Colombia: Universidad de la Costa	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	México: Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN-Managua)	Análisis
			<p>2. Reconocimiento desde los syllabus del alineamiento constructivo.</p> <p>3. Identificación de estrategias(medios), técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje.</p> <p>4. Recopilación, análisis y difusión de información.</p> <p>5. Usar la información para la toma de decisiones y mejora continua.</p> <p>Es necesario una reflexión con cada uno de los elementos fundamentales para elaborar una ruta de evaluación; estos aspectos están relacionados con: planeación, diseño de la evaluación, revisión académica y técnica, alistamiento y presentación, retroalimentación, satisfacción con la evaluación, análisis de resultados. (pág. 58)</p>	<p>ayuda al docente a tomar decisiones sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza para que sus estudiantes puedan lograr el resultado de aprendizaje esperado.</p>				

Fuente. Elaboración propia.2022.

Anexo N° 8: Matriz entrevista a docentes que facilitan el componente integrador en FAREM-Estelí, segundo semestre, año lectivo 2022

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Docente 5 (D5)	Aspectos similares	Aspectos diferentes
Pregunta 1 ¿Cómo describe el componente integrador?	Un componente que describe el contenido del trabajo integrador con estrategias y técnicas de aprendizajes para la elaboración del trabajo integrador de cinco componentes en un semestre académico.	El componente integrador es un componente estratégico consistente en realizar acciones procedimentales que integran conocimientos horizontales disciplinarios de un semestre e interdisciplinario de manera vertical. En este componente los estudiantes demuestran las competencias adquiridas mediante la investigación y prácticas. En cada semestre el integrador sube un nivel de complejidad.	El componente integrador es aquel que pertenece al eje integrador que reciben en todas las carreras de la UNAN Managua, que están trabajando un enfoque por competencias, en donde prácticamente se “vinculan” todos los componentes de un semestre en un producto final, ese este un informe, ensayo, creación de prototipos, recursos didácticos, diagnósticos, test..., en donde todos los componentes de ese semestre aportan algo para lograr ese producto final. También existen competencias específicas que se busca desarrollar con la implementación del trabajo integrador y se tiene un objetivo integrador que va dirigiendo el proceso. Al integrarse los componentes, permite que	Como el componente curricular, que engloba los temas o aplicaciones más importantes de cada uno de los componentes básicos, profesionalizantes u optativos que se imparten en el mismo semestre y que dan salida a acciones específicas, planteadas por medio de una Base Orientadora de la Acción.	El componente integrador es el encargado de integrar los contenidos del resto de componentes curriculares en un mismo producto (ensayo, informe, estudio de caso, etc.).	El 100% de los docentes coinciden en sus respuestas en: <ul style="list-style-type: none"> • Es un componente estratégico integrador de los contenidos del resto de componentes de un semestre en un producto final. 	En este componente los estudiantes demuestran las competencias adquiridas mediante la investigación y prácticas. En cada semestre el integrador sube un nivel de complejidad. D2 También existen competencias específicas que se busca desarrollar con la implementación del trabajo integrador y se tiene un objetivo integrador que va dirigiendo el proceso. D3

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Docente 5 (D5)	Aspectos similares	Aspectos diferentes
			los estudiantes conozcan más acerca de su carrera y campo profesional, así como la adquisición y mejora de habilidades y destrezas muy necesarias en la actualidad, como la comunicación, trabajo colaborativo, uso de las TIC, resolución de problemas entre otros-				
Pregunta 2 En el proceso de la planificación ¿cuál es el objetivo del componente integrador?	Es el responsable de coordinar el trabajo integrador por cortes evaluativos, con la participación de cada uno de los maestros que facilitan cada uno de los componentes en el semestre académico.	Integrar los conocimientos de las disciplinas en acciones estratégicas de aprendizaje	El objetivo principal es la vinculación entre componentes y esto se logra a través del trabajo colaborativo entre los docentes de una determina carrera y los estudiantes, los documentos curriculares dan toda la información para la correcta planificación e incluso insumos de cómo podría colaborar en la estrategia o producto final del trabajo integrador, en donde también se retoman ejes transversales que permiten la adquisición de valores. Existen objetivos integradores por nivel (año), también hay objetivos	El objetivo de este componente es dar respuesta a las acciones planteadas por medio de una Base Orientadora de la Acción, de manera que los estudiantes puedan poner en práctica sus conocimientos, además de profundizar en temas o acciones específicas de las BOA. Pero también dar salida a los objetivos de semestre y competencias específicas	Desarrollar habilidades en el estudiante para su quehacer profesional.	El 60% de los docentes coinciden en integrar los conocimientos entre los componentes del semestre en acciones estratégicas de aprendizaje D1, D2 y D3	Desarrollar habilidades en el estudiante para su quehacer profesional. D5 El objetivo de este componente es dar respuesta a las acciones planteadas por medio de una BOA, de manera que los estudiantes puedan poner en práctica sus conocimientos, además de profundizar en temas o acciones

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Docente 5 (D5)	Aspectos similares	Aspectos diferentes
			<p>semestrales y objetivos por componente que permiten tener una visión amplia de cómo se van conduciendo el componente integrador en el eje del mismo nombre, ya que estos van relacionados entre sí, un ejemplo claro en el integrador 1 se hace un diagnóstico de dificultades de aprendizaje, en el integrador 2 se crean recursos de aprendizaje a partir de ese diagnóstico, en el integrador 3 se crean simulaciones de esos mismos recursos de aprendizaje, integrador 4 se elabora la estrategia metodológica con la misma temática y así sucesivamente se va guiando el componente integrador, por ello lo necesario que lo de un único docente y que este sea afín a la carrera, ya que esto permite que además que motive a sus estudiantes, posea los conocimientos científicos necesarios.</p>	<p>planteadas en el documento curricular de carrera.</p>			<p>específicas de las BOA. D4</p> <p>Existen objetivos integradores por nivel (año), también hay objetivos semestrales y objetivos por componente que permiten tener una visión amplia de cómo se van conduciendo el componente integrador en el eje del mismo nombre, ya que estos van relacionados entre sí. D3 y D4</p>

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Docente 5 (D5)	Aspectos similares	Aspectos diferentes
Pregunta 3 ¿Qué aportes hacen los demás componentes al integrador?	Cada componente aporta con las indicaciones de contenido previamente seleccionado que está en correspondencia con la estrategia a desarrollar en el semestre académico.	Los demás componentes académicos fundamentan y dan soporte teórico a las actividades a realizarse en el componente integrador.	Para lograr establecer los aportes de cada componente es necesario realizar una reunión con los maestros que facilitan, para escuchar ideas aportes, analizar el documento curricular, destacar fortalezas y aspectos que se pueden trabajar. También se lee la descripción o resumen de cada componente que está involucrado en ese semestre, ya que ahí se dan sugerencias de como este puede vincularse al trabajo integrador, también se buscan los ejes en el documento curricular y ahí se establece directamente como se puede realizar la unión entre componentes, a fin de lograr un trabajo integrador de calidad. Una vez que se tiene claro la idea del trabajo integrador y se conocen la fortaleza de cada componente que aportará al producto final, se realiza la Matriz de	Si los demás componentes curriculares no aportaran al integrador, este no haría honor a su nombre, por ende, cada uno de los componentes de semestre aportan con algún tema o subtema, para ser incorporado dentro de la ejecución del componente integrador y así poder visualizar el trabajo realizado ya sea de manera teórica o práctica, dentro del cumplimiento o alcance de las competencias específicas de carrera.	Proporcionar una serie de contenidos que ayudan a la construcción del producto del integrador.	El 100% fundamentan y dan soporte teórico a las actividades a realizarse en el componente integrador. A la construcción del producto del integrador.	Para lograr establecer los aportes de cada componente es necesario realizar una reunión con los maestros que facilitan, para escuchar ideas aportes, analizar el documento curricular, destacar fortalezas y aspectos que se pueden trabajar. Una vez que se tiene claro la idea del trabajo integrador y se conocen la fortaleza de cada componente que aportará al producto final, se realiza la matriz de integración de componentes, en donde se fijan los aportes de cada

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Docente 5 (D5)	Aspectos similares	Aspectos diferentes
			<p>integración de componentes, en donde se fijan los aportes de cada componente, estos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodológicos • Científicos • Teoría • Información estructura • Prácticos (experimentación) <p>Estos irán en dependencia de lo que trate el componente, ejemplo mi producto final del integrador es un informe, y los estudiantes ven componente de redacción escrita, este aportará las herramientas para la redacción, está un componente de ciencia, medio ambiente y tecnología, aportaría la temática, un componente de matemáticas y otro de didáctica aportarían aspectos teóricos</p>				<p>componente, estos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodológicos • Científicos • Teoría • Información estructura • Prácticos (experimentación) <p>D3</p>
Pregunta 4 ¿Cómo se evalúa el	El componente integrador evalúa por cortes evaluativos, de	Para la evaluación se consideran cortes evaluativos integradores,	El proceso de evaluación es por competencia, y se designan cortes evaluativos algunos son dirigidos solo	Al igual que el resto de los componentes, se evalúa con	El componente integrador se evalúa mediante BOA y rúbrica de	El 100% consideran cortes evaluativos integradores. Para	La evaluación del componente integrador es formativa como

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Docente 5 (D5)	Aspectos similares	Aspectos diferentes
componente integrador?	<p>cada una de las acciones integradoras, previamente indicados en el programa del componente integrador. El responsable del integrador facilita cada maestro una rúbrica para la evaluación sumativa en una escala entre de 2 a 5 en cada corte evaluativo.</p>	<p>incluyendo competencias como el saber, el saber hacer y el saber ser. Como instrumentos se utilizan rúbricas de evaluación preparadas por el colectivo pedagógico del semestre. La evaluación del componente integrador es formativa como acción de reforzamiento al aprendizaje. La escala de evaluación es entre 3, 4 y 5 en cada corte evaluativo.</p>	<p>por el docente “tutor” del trabajo, mientras que se designan otras evaluaciones en las que están presente todo el colectivo de docentes que imparte un componente en esa determinada carrera, El sistema de evaluación se da en todas sus formas diagnóstica, formativa y Sumativa, para ello se construyen instrumentos de orientación metodológica y evaluación, como los son las Bases Orientadoras de la Acción (BOA), rúbricas, lista de cotejo para el desempeño de los estudiantes durante todo el proceso y para la entrega o realización del producto integrador final. Siempre se utiliza la escala de valoración del modelo por competencias de UNAN Managua: 5: aprobado 4 a 4.99: aprobado, pero requiere esfuerzo del estudiante.</p>	<p>calificación de 2 a 5 puntos, pero en el desarrollo de este componente, se realizan tres cortes evaluativos que van acompañados de BOA y Rúbrica para cada uno, de manera que, en estos, se ve evidenciada la integración de cada uno de los componentes de semestre</p>	<p>evaluación orientadas al producto integrador.</p>	<p>ello se construyen instrumentos de orientación metodológica como los son las BOA y cómo instrumentos de evaluación se utilizan rúbricas preparadas por el colectivo pedagógico del semestre.</p>	<p>acción de reforzamiento al aprendizaje. D2 El sistema de evaluación se da en todas sus formas diagnóstica, formativa y Sumativa. D3</p>

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Docente 5 (D5)	Aspectos similares	Aspectos diferentes
			3 a 3.99: aprobado requiere esfuerzo del docente y tutoría 2 a 2.99: reprobado con derecho a convocatoria 1 y 2				
Pregunta 5 En el componente integrador ¿cómo se hace la devolución de los resultados de la evaluación con los estudiantes? y ¿cuál es el seguimiento que se le da a los resultados?	Una estrategia que se está implementando en la carrera de Administración de Empresas, es devolver los resultados por corte evaluativo. El responsable del componente integrador solicita a cada maestro regresar y explicar a los estudiantes los comentarios en las acciones integradoras, con el propósito de que el maestro indique las debilidades en la acción integradora, para	Permanentemente de sesión en sesión. El seguimiento es haciendo énfasis en las competencias que deben fortalecerse mediante trabajo personalizado, tutorías.	En lo particular, el primer encuentro realizo una calendarización con los estudiantes sobre fechas específicas de entrega y hasta qué punto deben avanzar, en ocasiones algunas fechas se modifican (flexibilidad), para lograr las metas trazadas en el grupo. Se les devuelven los resultados a los estudiantes con retroalimentación, es decir si tiene 4.56, en la rúbrica o instrumento se le escriben aspectos que debe mejorar o fortalecer de forma grupal o individual, esto vía correo electrónico o WhatsApp, dándoles un seguimiento individualizado y grupal, en ocasiones es necesario hacer grandes modificaciones para lograr un producto final de calidad,	Una vez realizado el corte evaluativo, el colectivo de docentes de semestre califica según la rúbrica entregada a los estudiantes y luego se promedia la calificación para ser entregada a los estudiantes. En el caso que la calificación esté en el rango de 2 a 3, inmediatamente se les da seguimiento por medio de tutorías, para que los estudiantes puedan alcanzar la competencia y en el próximo corte evaluativo puedan alcanzar la	La devolución de resultados se realiza a través de la plataforma classroom, donde los estudiantes suben los avances del producto integrador y después se hace una retroalimentación de esos resultados por los facilitadores de cada componente curricular, quiénes junto al responsable integrador brindan asesoría a los grupos.	El 100% concuerdan que el seguimiento es haciendo énfasis en las competencias que deben fortalecerse mediante trabajo personalizado, tutorías. Además, se consulta a los docentes involucrados, con el propósito de indicar las debilidades en la acción integradora, para que los estudiantes las mejoren de cara a fortalecer sus aprendizajes.	Se utilizan diferentes medios para devolver los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, como son de forma presencial, correo electrónico, classroom o whatsApp.

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Docente 5 (D5)	Aspectos similares	Aspectos diferentes
	que las mejore de cara a fortalecer los aprendizajes y presentar el informe final completo.		siempre que se hacen cambios significativos se consultan con todos los docentes involucrados, con el fin de conocer otras experiencias y realizar lo mejor para el grupo.	aprobación o el aprendizaje que requiere la competencia que se quiere generar.			
Pregunta 6 ¿Cómo se enlazan los componentes integradores del currículo por competencia en la carrera?	En el primer año de la carrera de Administración de Empresas, los componentes integradores están enlazados por semestre académico, el integrador I se enlaza con el integrador II, es decir, en el integrador II parte de los conocimientos adquiridos en los componentes del primer semestre académico.	Entre ellos existen niveles de enlace en las estrategias de aprendizaje del integrador. Inician en el primer semestre con estrategias básicas de investigación hasta alcanzar niveles de desarrollo, aplicación y diseño agregando a los procesos de investigación practicas profesionalizantes.	Se enlazan de manera satisfactoria, ya que estos productos integradores van de la mano con el perfil de la carrera, campo laboral y las necesidades actuales de la sociedad, esto hace que se tengan profesionales con mayores capacidades y habilidades para enfrentarse a un mundo digital, con capacidad para resolver problemas de manera eficaz y eficiente e integrarse a la sociedad efectivamente.	Cada uno de los componentes Integradores, dan repuesta a objetivos de semestre, que a su vez dan salida o alcance a las competencias específicas de la carrera. Cada uno de estos componentes se ha elaborado pensando en el grado o nivel de conocimientos que los estudiantes deben de ir adquiriendo a lo largo de la carrera (de lo básico a lo específico), de igual manera, cada competencia	Desconozco como ocurre ese enlace, pero, debe existir un documento curricular por carrera, en el cual se especifique el enlace, pasando por diferentes niveles de competencias, desde el primer año hasta el quinto año.	El 80% coinciden que entre ellos existen niveles de enlace en las estrategias de aprendizaje del integrador. Inician en el primer semestre con estrategias básicas de investigación hasta alcanzar niveles de desarrollo, aplicación y diseño agregando a los procesos de investigación practicas profesionalizantes.	Desconozco como ocurre ese enlace, pero, debe existir un documento curricular por carrera, en el cual se especifique el enlace, pasando por diferentes niveles de competencias, desde el primer año hasta el quinto año. D5

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Docente 5 (D5)	Aspectos similares	Aspectos diferentes
				<p>específica de carrera tiene un tiempo para ser alcanzada, de esa manera los componentes integradores dan cumplimiento a través de las acciones y bases orientadoras de la acción al alcance de cada competencia descrita en los documentos curriculares.</p>			

Fuente: Elaboración propia. 2023.

Anexo N° 9: Matriz entrevista a directivos del currículo por competencias UNAN-Managua

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
Pregunta 1 ¿Qué implica la transición de un currículo por objetivo a competencia en las carreras que se ofertan en la UNAN-Managua?	Implica un cambio de paradigma una oportunidad, un esfuerzo de todos los académicos que formamos parte de la comunidad universitaria, una nueva manera de saber, estar con los estudiantes, de saber ser, implica también disposición por parte de los docentes, porque esta nueva forma implica tiempo, dedicación, actualización, por parte de los académicos, para poder realmente materializar ese currículo por competencia. Estoy de acuerdo que la universidad haya retomado este reto, está pensando	uno de los elementos que tomamos en cuenta es la integración de las asignaturas, es una modalidad diferente, tenemos componentes integradores, ahora le llamamos componentes a las asignaturas. Cada uno de los componentes aporta a un proyecto de integración, un trabajo final de curso, que es integrado por los componentes que se sirven en el semestre, en cada carrera. En el caso de la transición es un proceso en donde los estudiantes que están en un currículo por objetivo tienen la dificultad que si reprobaban asignaturas no pueden cursarlas con estudiantes que	Implica un cambio en cuanto a la parte metodológica y estrategias que se implementan en el desarrollo del currículo y de los componentes que se ven en las diferentes carreras, un componente que integra a los demás componentes, que es el componente integrador, los estudiantes ven la parte teórica con la práctica tienen que solucionar problemas concretos, necesidades, situaciones reales y esa es la ventaja que tienen el currículo por competencias en relación con el currículo por objetivo, como es formar una competencia	El proceso llevado a cabo tiene varias etapas: diagnóstica, diseño, ejecución o implementación y prueba. En la etapa diagnóstica cada carrera identificó las tareas de la profesión, un diagnóstico con egresados, para ver si estaban ejerciendo la carrera y qué tareas eran vigentes, tareas emergentes y cuáles tareas quedaban obsoletas. Se empezaron a escribir las competencias. Ejecución del modelo en el 2018, un pilotaje de 4 carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación. En el 2020, 57 carreras, ha implicado el proceso de elaboración de documentos,	El 75% de los docentes entrevistados coinciden en sus respuestas (D2, D3 y D4) <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de paradigma, metodológico. • Aplicación de la teoría con la práctica (solucionar problemas concretos) • Los componentes aportan a formar una determinada competencia en los estudiantes. El 50% de los docentes (D1 y D3) mencionan lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Estaban acostumbrados al modelo por objetivo, cómodos, conformes, esto los sacó de la zona de confort • Formas de evaluación e 	El currículo por competencia puede ser tan ambicioso, que en el cumplimiento de lo establecido nos podemos perder. D1 Creatividad, innovación, muchos elementos y factores que dan fuerza en los aprendizajes a los estudiantes. D3 Proceso con etapas: etapa diagnóstica, etapa de diseño, etapa de ejecución o implementación y etapa de prueba. (D4) 1. Etapa diagnóstica: con egresados para saber si estaban ejerciendo la carrera y además la identificación de tareas de la profesión, que tareas eran vigentes, tareas emergentes y tareas obsoletas. Se empezaron a escribir las competencias.

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
	<p>en la nueva generación de estudiantes y una de las razones por la que la universidad se ve obligada, interesada en hacer está transición de objetivo a competencias. Hay que tener claro que los académicos estamos acostumbrados a una metodología trabajo, una dinámica y tanto tiempo de estar repitiendo se vuelve una costumbre mecanicista y ya no es pertinente en los procesos de aprendizaje, las personas que están a cargo de este proceso es urgente pensar en cuestiones reales y de repente el currículo por competencias, puede ser tan</p>	<p>están en un currículo por competencias debido a que hay variaciones en la forma de evaluación y también que las asignaturas no sé están sirviendo de la misma manera.</p>	<p>determinada, se puede ver desde varios componentes que aportan a esa competencia, eso permite que los estudiantes vayan formándose y no verlo en un solo componente, es más de proceso que de conocimiento. Como experiencia que tengo en la dirección del departamento este modelo por competencias está haciendo una buena razón, con este nuevo modelo se ve la diferencia del modelo por objetivos, se pone en juego la creatividad, innovación, muchos elementos y factores que le vienen a dar fuerza en los aprendizajes a los estudiantes, salen mejor preparados,</p>	<p>instrumentos, estrategias, cada carrera ha elaborado programas de los componentes curriculares. Se elaboraron hasta el 2021, 3955 programas de las 61 carreras (80% de currículo base y profesionalizante, 15% de componentes curricular optativos y 5% de componente curricular electivos). En cada semestre tenemos un componente integrador que incluye todos los componentes curriculares del semestre, y el semestre 9 que se llama integrador 9, se realiza la práctica pre profesional y en el integrador 10 las prácticas profesionales. Capacitamos a más de</p>	<p>indicadores que miden el aprendizaje, desenvolvimiento de los estudiantes, trabajo en equipo, responsabilidad, asistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicadores académicos como la retención, aprobación, este modelo ayuda a los estudiantes a lograr terminar en su corte que le corresponde. 	<p>2. etapa ejecución del modelo, en el 2018 un pilotaje de 4 carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación. En el 2020, 57 carreras, esto ha implicado el proceso de elaboración de documentos, instrumentos, estrategias. Se elaboraron hasta el 2021, 3955 programas de las 61 carreras, cada programa está en el 80% de currículo base y profesionalizante, 15% de componentes curricular optativos y 5% de componente curricular electivos. Cada semestre un componente integrador, que incluye todos los componentes curriculares, en el integrador 9 se realiza la práctica pre profesional y en el integrador 10 las prácticas profesionales. Capacitamos a más de 600 docentes, a estas alturas estamos en un 80%, otra cosa que</p>

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
	ambicioso que en el cumplimiento de lo establecido nos podemos perder.		hablamos de competencias, salen con más competencias definidas, que los estudiantes que han venido siguiendo el modelo por objetivos. Es algo que nos ha venido a mover el piso porque estábamos acostumbrados a estar con el modelo por objetivo, cómodos, conformes, esto nos sacó de la zona de confort, ha ayudado a que nos renovemos como docentes, que apliquemos otras estrategias, alternativas, cambios metodológicos, de ver al estudiante. Las formas de evaluación, indicadores con lo que los estudiantes se miden, el aprendizaje, el desenvolvimiento, la interrelación, trabajo en equipo,	600 docentes. Otra de las cosas es que hacemos un curso llamado introducción a los desempeños ciudadanos y profesional, se está potenciado las competencias transversales y valores, otro aspecto es la elaboración de documentos, tenemos aproximadamente 12, incluye la transición de grado a posgrado, la planificación docente, el paso a paso de cómo elaborar un documento curricular, un documento con las prácticas, otro con el registro de calificaciones. Cada facultad tiene dos ejecutivos asignados que dan acompañamiento pedagógico y capacitaciones a docentes, esto ha		implica la transición de un currículo por objetivo a competencia, es que en el modelo por competencia hacemos un curso llamado introducción a los desempeños ciudadanos y profesional, otro aspecto es la elaboración de documentos, antes existía una sola normativa, ahora aproximadamente 12 documentos, que incluye la transición de grado a posgrado, planificación docente, el paso a paso de cómo elaborar un documento curricular, un documento con las prácticas, otro con el registro de calificaciones. Cada Facultad tiene dos ejecutivos asignados que dan acompañamiento pedagógico y capacitaciones a docentes, esto ha implicado un reto ya estamos por las 75 carreras.

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
			responsabilidad, asistencia, y otros indicadores académicos como la retención, aprobación y este modelo ayuda a los estudiantes a lograr terminar en su corte que le corresponde.	implicado un reto ya estamos por las 75 carreras. El componente optativo, es algo novedoso, el estudiante en la matrícula escoge que programa va a llevar.		El estudiante matrícula el componente optativo y escoge que programa va a cursar.
Pregunta 2 ¿Cuál es su valoración del currículo por competencia que se está implementando en la UNAN-Managua?	Se han estado haciendo muchos esfuerzos. Es un proceso que lleva tiempo, sobre todo la disposición de los docentes que son los que están de cerca en esos procesos de aprendizaje, aunque hemos ido avanzando en estos dos años, hay mucha ambición en el currículo y esto puede ser positivo, pero también puede ser negativo, nos toca, nos mueve nos hace de repente sentirnos incómodos en los	En el currículo por objetivo, las asignaturas que culminaban con proyectos o trabajo de curso, cada docente lo que hacía era enfocarse en un proyecto diferente y sobre cargaba al estudiante y esta parte lo que viene a provocar en el estudiantado es descuidarse por la cantidad de trabajo que hay, en el caso del currículo por competencia hay un componente integrador que hace trabajar en conjunto	El modelo está bien diseñado, debe tener ajustes, algunos cambios, porque no todo está definido, ni se contextualiza a los mismos lugares donde se aplica el currículo. Los estudiantes están más interesados en la carrera porque llevan más práctica. En lo que valoro el currículo débil y que tiene que hacer mejoras, es en la parte de la evaluación, porque creo que el estudiante para aprobar un componente tiene una gran cantidad de	De manera general valoro el currículo de una manera excelente, porque si hacemos un análisis comparativo del modelo por objetivo, este tiene sus bondades, solo se ve la integración vertical, es decir un estudiante pasa una asignatura y esta es requisito de la siguiente, sin embargo, el modelo por competencias toma en cuenta no solo la integración vertical, sino la integración horizontal y transversal, la vertical es similar al	El 75% de los entrevistados (D2, D3 y D4) consideran muy bien, excelente. El modelo por competencia toma en cuenta la integración vertical, horizontal y transversal, la vertical es similar al modelo por objetivos, la horizontal implica a los docentes realizar una planificación integrada, trabajo en equipo del semestre, la parte transversal que es muy importante tanto en lo cognitivo, cómo procedimental.	Se han estado haciendo muchos esfuerzos, porque es un proceso que lleva tiempo, sobre todo la disposición de los docentes que están en ese proceso de aprendizaje. D1 En el modelo debe realizarse algunos cambios, no todo está definido, ni se contextualiza a los mismos lugares donde se aplica. Los estudiantes están más interesados en la carrera porque llevan más práctica. En lo que valoro el currículo débil y que tiene que hacer mejoras es en la parte de la evaluación, el

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
	procesos porque no estábamos preparados, lo veo bastante ambicioso de entrada.	los demás componentes, un proyecto final, un aporte de cada componente por ser proyectos que son integradores o trabajos de curso integradores, además la evaluación en conjunto, todos los facilitadores del proceso de aprendizaje se reúnen y dan su evaluación, percepción a cada uno de los equipos de trabajo.	oportunidades y también esto desmotiva a los docentes, un estudiante sino aprueba las convocatorias llega un momento que el docente lo aprueba por la asistencia a la convocatoria y no por la competencia alcanzada, tanto docentes, como estudiantes vamos aprendiendo.	modelo por objetivos, pero en el caso de la horizontal esto implica de que los profesores tienen que realizar una planificación integrada, a esto se le llama aprendizaje pertinente, porque el estudiante sabe para qué está recibiendo algo y en que lo va a aplicar, se le está dando igual importancia, a lo cognitivo, cómo lo procedimental.		estudiante para aprobar un componente tiene una gran cantidad de oportunidades y también esto desmotiva a los docentes, hemos tenido excelentes resultados en las diferentes carreras y los estudiantes lo han valorado muy bien. D3
Pregunta 3 ¿Cuál es el referente metodológico que sustenta el proceso del currículo por competencias?	Como se ha estado trabajando con este tema de la mejora continua de la calidad educativa no conozco como tal que exista un referente metodológico, sin embargo, pienso que la universidad está apuntando a tener un currículo actualizado, un	Lo que se trata de hacer con el currículo por competencias es estandarizar los procesos de las universidades a nivel local, nacional, esto para qué las carreras y títulos tengan validez a nivel de la región	Es de un modelo que se ha desarrollado en Cuba, tenemos asesores cubanos que están apoyando o guiando este proceso de transformación curricular que tiene la UNAN-Managua, de hecho ya se hizo una valoración con ellos del desarrollo del currículo por competencia, en	El referente como tal es la universidad de la Habana, hemos tenido conversaciones con asesores cubanos, nos gustó el modelo que presentó el doctor de Armas, porque abarcaba múltiples aspectos, ejemplo la parte actitudinal, otro las estrategias metodológicas. En las estrategias iniciales se	El 50% de los docentes entrevistados coinciden que es de un modelo que se ha desarrollado en Cuba, Universidad de la Habana, los asesores cubanos están guiando este proceso. D3 y D4. Se hizo una valoración con los asesores cubanos del desarrollo del currículo por competencia, en	El referente metodológico que sustenta el proceso del currículo por competencia el 50% de los docentes entrevistados no conoce el referente como tal, mencionando lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Como se ha estado trabajando con el tema de la mejora continua de la

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
	currículo pertinente para una nueva generación, el resultado de un currículo por objetivo está indicando que no estamos educando para la misma generación de hace 10 años, 15 años entonces la universidad tiene que hacer esos cambios sustanciales. Existe algún referente en la universidad que retoma eso para tenerlo incorporado.		algunas carreras que se está haciendo la autoevaluación con fines de acreditación internacional, y de hecho hay cosas que mejorar, que la hemos interpretado de una manera y ellos lo han visto con otra lógica por sus años de experiencia. Es un modelo cubano, pero ha sido retomado de otros modelos, ellos lo han ajustado y lo que tenemos que hacer nosotros es ajustarlo a nuestra realidad.	recomiendan ensayo, elaboración de informe, en la etapa intermedia II a III año estudios de caso, simulaciones, y en los años finales el aprendizaje basado en problemas es una metodología que da solución a un problema y que implica no solamente a una carrera, sino a varias porque los problemas no son unidisciplinares, sino multidisciplinarios, este referente metodológico que tenemos desde el punto de vista constructivista.	algunas carreras que se está haciendo la autoevaluación con fines de acreditación internacional, y hay cosas que mejorar. D3 Las estrategias metodológicas que estamos recomendando, en las iniciales ensayo, elaboración de informe, en la etapa intermedia II a III año estudios de caso, simulaciones, y en los años finales el aprendizaje basado en problemas, porque los estudiantes tienen que dar soluciones a problemas reales de la sociedad, y que implica no solamente a una carrera, sino a varias porque los problemas no son unidisciplinares, sino multidisciplinarios, este referente metodológico desde el punto de vista constructivista. D4	calidad educativa, la universidad está apuntando a tener un currículo actualizado, pertinente para una nueva generación. D1 <ul style="list-style-type: none"> Lo que se trata de hacer con el currículo por competencias es estandarizar los procesos de las universidades a nivel local, nacional, esto para que las carreras y títulos tengan validez regional. D2

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
Pregunta 4 ¿Cuál es el seguimiento que se le dará a los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes?	En cuanto a las evaluaciones de los aprendizajes de este nuevo modelo por competencia, siento que tiene dificultades, no estamos claros del seguimiento que se le tiene y dará a la evaluación, porque no es lo mismo evaluar por objetivos a evaluar por competencia adquiridas, estamos cayendo en la misma dinámica, aún integrado ese chip de la evaluación en este currículo por competencia, en las rúbricas de evaluación podemos ver evidenciados objetivos y no la competencia adquirida, es una de las preocupaciones, en el modelo por	Los seguimientos que se dan en las evaluaciones de los aprendizajes primeramente inician por la coordinación de carrera, están pendiente de que se cumplan con los elementos que integran este currículo por competencia, hablando de las bases orientadoras de la acción, rúbrica, plan didáctico, planes diarios, encuentros, el coordinador de carrera recepciona estos elementos que son trabajados en colectivo pedagógico por carrera y semestre. Los resultados de la evaluación se rigen por una normativa de evaluación con indicadores del 2 al ,5 según la normativa 2 es reprobado, al estar reprobado el	El seguimiento es de proceso, hay cortes evaluativos, hacen una sola tarea, un solo producto, el seguimiento es de proceso, que el estudiante vaya trabajando, creando, mejorando el producto y al final integrando los diferentes componentes que cursan ese año, eso a los estudiantes los motiva, porque en una sola tarea integran los diferentes componentes, y ven la aplicabilidad de cada uno de los componentes, en el currículo por objetivo, cada asignatura se desarrollaba aparte, tenía sus tareas independientemente de las otras, ahora se ve integrado, eso ayuda a que los estudiantes estén más	En cada semestre se hacen 3 cortes evaluativos, en el primer corte evaluativo si un estudiante saca un 2 en aspectos o indicadores conceptuales, 3 en un indicador procedimental, 2 es reprobado, el 3 es aprobado, pero necesita tutoría, las evaluaciones sirven cómo un FODA, para determinar las fortalezas y debilidades del estudiante. Desde el punto de vista formativo, el estudiante considera la evaluación como una oportunidad, el estudiante sacó un 2, no significa que no sabe, sino que me di cuenta cuál es su debilidad para darle retroalimentación, es importante recalcar	El 75% de los entrevistados (D1, D2 y D3) coinciden que es un seguimiento de proceso, hay cortes evaluativos, un solo producto, el estudiante va mejorando el producto y al final integrando los diferentes componentes del semestre. En cada semestre se hacen 3 cortes evaluativos, en el primer corte evaluativo si un estudiante saca un 2 en aspectos o indicadores conceptuales, 3 en un indicador procedimental, 2 es reprobado, el 3 es aprobado, pero necesita tutoría, esos resultados que el docente tiene que dar, retroalimentación al estudiante en el aspecto que tiene debilidad y planifica tutorías con el propósito que el estudiante supere	El modelo tiene dificultades en que no estamos claros del seguimiento que se le dará a la evaluación, porque no es lo mismo evaluar por objetivos a evaluar por competencia adquiridas, estamos cayendo en la misma dinámica, en las rúbricas de evaluación podemos ver evidenciados objetivos y no por la competencia adquirida. D1. Al final los resultados obtenidos vienen a ser analizados en un informe cuantitativo y cualitativo que cada docente trabaja de forma individual y pasa posteriormente a un análisis de directores de departamento, secretaria académica y consejo de facultad. D2. Es importante recalcar qué los resultados de la evaluaciones de los estudiantes muchos docentes cometen el error de promediar en los cortes evaluativos, esa

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
	competencias debe quedar establecido, cómo se le dará seguimiento a la evaluaciones y que se logre realmente la misión que tiene el modelo en cuanto a la integración, o sea un integrador te va dando una competencia, está competencia adquirida es la fortaleza para la integrador 2, 3, 4 y luego poder decir que tengo todo integrado.	estudiante, el docente tendrá que facilitar tutorías, para reforzar dónde el estudiante este más débil, al final los resultados obtenidos vienen a ser analizados en un informe cuantitativo y cualitativo que cada docente trabaja, la recopila el coordinador y pasa posteriormente a un análisis de directores de departamento, secretaria académica y consejo de facultad.	motivados por el aprendizaje, se vea la aplicabilidad que tiene cada uno de los componentes, a donde se aplican los contenidos que se desarrollan y que esto se ve logrado en el componente integrador.	qué los resultados de la evaluaciones de los estudiantes muchos docentes cometen el error de promediar, por ejemplo un estudiante sacó 5, 4 y 3 en los cortes evaluativos, esa práctica en el modelo por competencias no aplica, de tal manera que sea una calificación que integra los tres saberes, el saber conocer, el saber ser y el saber hacer. Cada colectivo debe de hacer una evaluación de su currículo.	la debilidad. Por tanto, la nota en el modelo por competencia desde el punto de vista formativo, el estudiante considera la evaluación como una oportunidad.	práctica en el modelo por competencias no aplica, lo que queremos es identificar las fortalezas, debilidades de los estudiantes en uno de los aspectos del indicador de logro, así daremos asesoramiento, tutoría, retroalimentación, para que el estudiante supere hasta que llegue al final en el tercer corte evaluativo y que sea una calificación que integra los tres saberes, el saber conocer, el saber ser y el saber hacer. D4
Pregunta 5 ¿Cuáles son los indicadores del proceso evaluativo que se implementan con el currículo por competencia?	El saber conocer, el saber hacer y el saber ser	Cuando hablamos de indicadores es la calificación cuantitativa indicadores de 2 a 5, para poder definir este puntaje, necesitamos de las bases orientadora de la acción que son el paso a paso qué es lo que va	Se toman en cuenta las habilidades y destrezas de los estudiantes que van adquiriendo, cuando hablamos de la evaluación por proceso vemos como ellos van mejorando cada una de sus prácticas,	Los indicadores están agrupados en tres grandes campos: conceptual, procedimental y actitudinal, es importante saber de qué si soy competente, debo de conocer, tener la teoría, saber hacer y	El 100% de los docentes concuerdan en que los indicadores están enfocados en los tres saberes, en el conocer, saber hacer y saber ser y los instrumentos de evaluación, como la rúbrica, los indicadores que se vienen	D3: Se toman en cuenta las habilidades y destrezas de los estudiantes que van adquiriendo, cuando hablamos de la evaluación por proceso vemos como ellos van mejorando cada una de sus prácticas, conocimientos, siempre

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
		<p>a realizar el estudiante, la información que requiere para poder desarrollar su trabajo este tiene que ver con el componente integrador, de igual manera las rúbricas a implementar, el estudiante debe conocer cómo va a ser evaluado y qué va a ser evaluado, asimismo, los porcentajes de cada punto a evaluar, entonces las rúbricas nos ayudan a definir en que cumple el estudiante y en qué falló, lógicamente cuando el estudiante conoce la rúbrica ya se hace una idea de cuál es su puntaje, esto nos viene ayudar a evitar malos entendidos, en el sentido de que si se está evaluando con instrumentos</p>	<p>conocimientos, siempre apuntando hacia un indicador de calidad que es la calidad educativa, para eso se ve la relación teoría-práctica, docente-estudiante, estudiante-estudiante, docente-docente, porque todo es integrado, esos indicadores ayudan a que el modelo tenga resultados positivos y si se aplica de la manera correcta serían excelentes resultados, es importante que el estudiante asista a clase, sea puntual, eso es otro indicador, porque si ellos no hacen una práctica, han perdido ese conocimiento y difícilmente se recupera, esa práctica se realizó y pasa a la siguiente, pueden</p>	<p>tener actitud frente a lo que estoy haciendo, ejemplo tengo conocimiento la base conceptual, actitud para hacer las cosas, pero no tengo la habilidad de realizar o elaborar entonces no soy competente, si tengo habilidad de hacer las cosas, actitud para hacer las cosas, pero no tengo el conocimiento, tampoco soy competente, si tengo el conocimiento de las cosas, la habilidad para hacerlo y no sé cómo actuar a la hora de una determinada circunstancia, entonces tampoco soy competente. Los indicadores como tal están enfocados en esos tres saberes, en el conocer, saber hacer y saber ser y los instrumentos de evaluación, qué es la</p>	<p>elaborando es en consenso con los docentes</p>	<p>apuntando hacia un indicador de calidad. Es importante que el estudiante asista a clase, sea puntual, eso es otro indicador</p>

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
		<p>evitamos el reclamo de nota, las inconformidades en el estudiantado y con ello puede hacer un proceso de aprendizaje un poco más transparente. indicadores del 2 al 5, 2 estudiante tiene derecho a tutorías a primer segunda convocatoria, esto siempre con un reforzamiento. Ahora sí tiene un 3 el 3 ya es aprobado, sin embargo, hay que reforzar en el estudiante para mejorar, aparte de su calificación y mejorar esas competencias en las temáticas, dónde ha salido un poco más bajo, tiene 4 a 5 el estudiante está aprobado y 5 es una calificación excelente.</p>	<p>seguirlo pero lo que aprendieron los demás esa experiencia no la vivieron.</p>	<p>rúbrica, los indicadores del modelo que se vienen elaborando en consenso con los docentes, es importante recalcar que para conocer esos indicadores cada docente debe de aportar a la elaboración del instrumento estos indicadores son los que verdaderamente miden, evalúan lo que el estudiante está haciendo durante todo su proceso de formación, estos indicadores están relacionados con cada uno de los componentes curriculares que el estudiante viene viendo.</p>		
Pregunta 6 ¿Qué instrumentos de	Rúbrica de evaluación qué	BOA, rúbrica plan didáctico y plan diario	En primer lugar una evaluación de	La rúbrica es el modelo por	Los docentes coinciden en los instrumentos de	D4: cada docente puede utilizar diferentes

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
<p>evaluación se aplican para valorar los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes?</p>	<p>surgen a través de las BOA, lista de cotejos, organizadas como rúbricas de evaluación. Los docentes se reúnen como colectivo y acuerdan cuáles son los parámetros a evaluar con una ponderación numérica.</p>	<p>de clase donde todos estos elementos todas estas herramientas ayudan a realizar procesos de aprendizaje de calidad</p>	<p>procesos, segundo una evaluación que hace el docente, tercero una evaluación que se hacen los estudiantes, de hecho esto tiene que estar definido en una rúbrica de evaluación, definida una base orientadora de esa acción que van a realizar los estudiantes y basado en este se hace la rúbrica, con esta rúbrica se hace la evaluación de los aprendizajes y los estudiantes ya saben que se les va a evaluar y como se les va a evaluar, los estudiantes se preparan en ese sentido, en la forma de adquirir ese aprendizaje que van a ser evaluados en el momento que ellos presentan los avances y producto final. Se</p>	<p>excelencia porque es como una carta de entendimiento entre el docente y estudiante, de tal manera que cuando el estudiante saca una nota si la rúbrica está bien hecha sabe porque tuvo un 3 un 2 o 5 porque la rúbrica expresa en los descriptores porque tiene esa nota, cada docente puede utilizar diferentes instrumentos de evaluación cualitativa cómo es el portafolio instrumentos para ir viendo, midiendo el nivel de alcance, estos instrumentos son generalmente cualitativo, la lista de cotejo, registro anecdótico, registro descriptivo, escala valorativa, escala de estimación, escala de actitud, el portafolio son instrumentos que</p>	<p>evaluación la rúbrica con sus respectivos descriptores y la calificación correspondiente</p>	<p>instrumentos de evaluación cualitativa cómo es el portafolio, para ir viendo, midiendo el nivel de alcance, la lista de cotejo, registro anecdótico, registro descriptivo, escala valorativa, escala de estimación, escala de actitud. Son instrumentos que nosotros en las capacitaciones y acompañamiento pedagógico lo hemos sugerido.</p> <p>D3: definida una base orientadora de esa acción que van a realizar los estudiantes y basado en este se hace la rúbrica, con esta rúbrica se hace la evaluación de los aprendizajes y los estudiantes ya saben que se les va a evaluar y como se les va a evaluar, los estudiantes se preparan en ese sentido</p>

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
			<p>hace una evaluación desde los diferentes puntos de vista, del estudiante, del docente que lleva el integrador y también de los otros docentes que están acompañando ese proceso de integración con los otros componentes y de hecho se hacen evaluaciones de los otros componentes, pero también en el componente integrador tiene que verse reflejado el resto de los componentes para que le dé sentido a la parte práctica que los estudiantes realizan. El sistema de evaluación habla de una escala de 2 a 5, menos de 3 es reprobado, 3 o más es aprobado, con algunas observaciones de 3 a 3.5 tiene que hacer un</p>	<p>nosotros en las capacitaciones y acompañamiento pedagógico lo hemos sugerido y se han estado utilizando, en el caso de la prueba escrita prácticamente ya no se usa por lo tanto estos instrumentos de evaluación cualitativas son los que nosotros aplicamos en el modelo por competencia</p>		

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
			trabajo de aprendizaje guiado por el docente. Creo que eso debe de revisarse, cuando la nota mínima que ponemos es 2 y un estudiante en el que se hicieron 4 cortes evaluativos se presentó a 2 con notas de 4.5 a más y no se presentó a los últimos 2 y si le ponemos un 2 él aprueba ahí no estamos siendo justos con eso. Los instrumentos de evaluación que se practican son las rúbricas.			
Pregunta 7 ¿Cuál es la incidencia que tienen los resultados de la evaluación en la retención, aprobación y deserción?	Las percepciones recibidas de los estudiantes es que no le gusta la evaluación que antes era de 60 a 100 y ahora es de 2 a 5 esto no les atrae, no les motiva y no ayuda mucho en cuanto a la retención y es un	Se tienen diferentes escenarios que necesitan reforzamiento los estudiantes, pero al final logran mejorar sus competencias, la evaluación puede llevar a un estado de ánimo de seguir avanzando el estudiante o incide	En la práctica ha habido deserción, pero no por el modelo porque más bien atrae a los estudiantes, sino por otras causas como la pandemia, migración a otros países, salud, laboral. En cuanto a la aprobación los estudiantes que han	El inicio fue un problema porque tradicionalmente hemos estado enfocados en una calificación para otorgar beca, seleccionar al mejor estudiante, varios estudiantes tenían 5 otros 4 a raíz de eso se hicieron escalas	El cambio del sistema de evaluación de 2 a 5 causó dificultades a los estudiantes al inicio, no les motivó mucho y es un poco subjetivo la significancia de la tabla numérica que realmente significa 4, 4.5 y un 5, además para otorgar beca, seleccionar al mejor estudiante y el	Influye la manera de captar la atención del estudiante, preparación y formación del docente para facilitar los procesos de aprendizaje, que el estudiante conozca su carrera y la ubicación en la misma, acorde al test psicométrico D2

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
	<p>poco subjetivo la significancia de la tabla numérica que realmente significa 4, un 5 y cuál es la diferencia entre un 4, 4.5 o 5. Se ha tenido alto porcentaje de deserción en primero y segundo año.</p> <p>En aprobación hay estudiantes que se han ido adecuando y permanecido. Se tiene que trabajar para el entendimiento de los parámetros establecidos, un estudiante comprenda que si tiene un 4 es porque alcanzó tales competencias, pero que realmente se vea materializado.</p>	<p>negativamente en el sentido de llegar a desanimarse y esto conlleva a una deserción. Cuando hablamos de aprobación el estudiante va a continuar con su proceso de aprendizaje en el transcurso de la carrera, influye la manera en que logramos captar la atención del estudiante, preparación y formación del docente para facilitar los procesos de aprendizaje, que el estudiante conozca su carrera y su ubicación en la misma acorde al test psicométrico. Si hay un estudiante que no está conforme con su carrera va a prestar menos atención a su proceso de aprendizaje.</p>	<p>asistido no tienen problemas de aprobación, porque es una evaluación de proceso e integración y práctica, están motivados, haciendo las cosas, en ese sentido la aprobación es básicamente alta, a menos que los estudiantes hayan tenido dificultades para asistir.</p>	<p>cuantitativas y cualitativas y no de 0 a 100, sino con el otro modelo, esto dificultó el análisis de la retención, aprobación, y promoción, sin embargo, tenemos una metodología, que si un estudiante es detectado que va mal en clase, y es por problema económico se le envía a vida estudiantil y sistema de beca para ver como se le puede apoyar, así estamos apuntando a que no deserte, el docente debe estar atento a los motivos porque el estudiante está saliendo bajo, hay una red en cada una de las facultades que está trabajando en lo que tiene que ver con la retención, aprobación y graduación de los estudiantes y con la</p>	<p>análisis de la retención, aprobación y promoción fue un inconveniente. D1 y D2</p>	<p>En la práctica ha habido deserción, pero no por el modelo porque más bien atrae a los estudiantes, sino por causas como la pandemia, migración a otros países, salud, y laboral. En cuanto a la aprobación los estudiantes que han asistido no tienen problemas de aprobación, porque es una evaluación de proceso e integración y práctica, están motivados, haciendo las cosas D3</p>

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
				atención directa. Ejemplo para otorgar beca no solo se va con la calificación del estudiante, se hacen visitas un contacto más directo. Consideramos que los resultados de la evaluación en la retención promoción graduación han venido subiendo.		
Pregunta 8 ¿Cuáles son los momentos adecuados para realizar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?	Estoy muy de acuerdo con los momentos que existen tres cortes evaluativos, porque no solamente es evaluar hasta el final, sino evaluar desde el principio los tres cortes evaluativos me parecen acertados y también van sumando a un resultado final.	Todo está programado en cada uno de los de los documentos de perfeccionamiento curricular de las carreras que proponen las evaluaciones, sin embargo, cada componente que no sea integrador se puede evaluar de forma individual los aprendizajes. Los momentos adecuados según mi percepción personal ha de ser cuando el estudiantado ya está	Desde la práctica docente todo momento es válido para hacer una evaluación, pero hay momentos que se definen con los estudiantes donde ellos se preparan para presentar sus aprendizajes y son los cortes evaluativos que puede estar entre 3 y 6 cortes evaluativos, en la planificación, generalmente hacemos 3 o 4 y eso les ayuda a los estudiantes a	Los momentos son la evaluación inicial, intermedia y final. El modelo por competencia contempla la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Cuando se utiliza la heteroevaluación los indicadores están clasificados en procedimental y actitudinal, generalmente un aspecto conceptual se hace una heteroevaluación,	El 100% de los docentes entrevistados concuerdan con los cortes evaluativos propuestos en el documento curricular. En la planificación, generalmente hacemos 3 o 4 cortes evaluativos y eso les ayuda a los estudiantes a presentar sus avances conforme a las indicaciones del componente o de los componentes y el proceso de evaluación es sistemático, cada avance de los estudiantes se va	Los momentos consideramos como la evaluación inicial, evaluación intermedia y evaluación final, en cada uno de ellos existen diferentes aspectos o estrategias a utilizar, por ejemplo, el modelo por competencia contempla la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Heteroevaluación los indicadores están clasificados en procedimental, actitudinal y conceptual. En los aspectos

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
		claro y sean despejado las dudas sobre los temas que se abordan.	presentar sus avances conforme a las indicaciones en el desarrollo del componente o de los componentes y el proceso de evaluación es sistemático, cada avance de los estudiantes se va valorando, dando un puntaje y para su nota. La evaluación es en todo momento, aunque hay momentos específicos para definir un número, la evaluación del estudiante es un proceso y tiene que considerarlo.	donde el docente evalúa, en los aspectos actitudinales se hace autoevaluación y coevaluación, es orientado realizar una evaluación diagnóstica, se evalúa el tema anterior, tiene sus elementos como es la lluvia de ideas, preguntas dirigidas, esta evaluación es fundamental, enlaza el tema anterior con el que abordará y la evaluación formativa, es el punto fuerte del modelo, en cada corte evaluativo se hacen evaluaciones, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, y se hace por consenso la calificación que corresponde a una de las escalas 2, 3, 4 o 5.	valorando, dando un puntaje y así van adquiriendo su nota.	actitudinales se hace autoevaluación y coevaluación. Es orientado realizar una evaluación diagnóstica, tiene sus elementos como lluvia de ideas, preguntas dirigidas, enlaza el tema anterior con el que abordará y la evaluación formativa, es el punto fuerte del modelo, en cada corte se hacen evaluaciones, en el último se evalúan las tres dimensiones y se hace por consenso con una de las escalas 2, 3, 4 o 5.
Pregunta 9 ¿Cuáles son los medios tecnológicos	Es una facultad que en la medida de lo posible ha ido	Se dispone de diferentes medios audiovisuales de la	En la facultad se cuenta con alguna infraestructura	En el aspecto virtual la universidad cuenta con un correo	Es una universidad que en la medida de lo posible ha ido	La Universidad tiene diferentes áreas dónde pueden ser laboratorios

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
(infraestructura) que dispone la UNAN-Managua para el ejercicio académico de los docentes?	avanzando en infraestructura. Se tienen laboratorios, espacios al aire libre, la universidad tiene diferentes áreas dónde pueden ser laboratorios de campo, como la Estación Experimental El Limón, el Recinto Elmer Cisneros, el Recinto de Mirafior, recintos que permiten a las carreras utilizarlos como laboratorio de campo, en mutua coordinación se puede lograr muchas cosas exitosas en este sentido. La Universidad cuenta con infraestructura, pero hace falta, ejemplo para el total desarrollo de las competencias, en Medicina,	parte física de activos, hablamos de computadoras, data show, también tenemos medios virtuales, como las plataformas de zoom Huawei meet, para trabajar de forma virtual, y existen las plataformas Moodle, classroom, inclusive el correo electrónico, WhatsApp, Facebook que se pueden utilizar para facilitar documentos, foros, video, llamadas, chat interactivo entre docentes y estudiantes, otro medio tecnológico el internet, biblioteca virtual con base de datos de libros virtuales, que tienen acceso docentes y estudiantes, esto facilita a los estudiantes realizar investigaciones o autoestudio de las	tecnológica y de otra índole como laboratorios para realizar prácticas, simulaciones, esto ayuda al aprendizaje, la infraestructura que tenemos es limitada, pero con esta hemos hecho mucho, se va a construir un laboratorio para Agroindustria esto viene a fortalecer la carrera, los aprendizajes de los estudiantes, a motivar a otros estudiantes. Contamos con algunos medios, faltan otros, pero ahí vamos.	institucional cada cuenta tiene 1 terabyte de almacenamiento, se nos ha creado una cuenta con seguridad, para acceder llega un código al teléfono, estos medios tecnológicos ayudan a que tener contacto con los estudiantes. Contamos con una plataforma virtual para los procesos de aprendizaje disponibles para docentes y estudiantes con código de acceso. Tenemos bibliografía en línea y físico. En la infraestructura física se hace lo posible para que cada docente tenga un espacio, en el caso de los docentes horarios se les brinda su espacio para que realicen su planificación, estos docentes son una fortaleza tienen	avanzando en infraestructura. En el aspecto virtual cuenta con un correo institucional, plataforma virtual para los procesos de aprendizaje de los docentes y estudiantes con código de acceso, internet, biblioteca virtual con base de datos de libros que tienen acceso docentes y estudiantes, medios audiovisuales. La Universidad cuenta con infraestructura, pero hace falta	de campo, como la Estación Experimental El Limón, el Recinto Elmer Cisneros, el Recinto de Mirafior, que permiten a las carreras utilizarlos como laboratorio de campo, en mutua coordinación se puede lograr muchas cosas exitosas en este sentido. D1 Para el desarrollo de las competencias de los estudiantes que necesitan un espacio se podría subsanar a través de convenios, alianzas con instituciones que cuentan con la infraestructura y la universidad ha hecho coordinaciones bilaterales que permiten a los estudiantes realizar pasantías D1

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
	Comunicación para el Desarrollo necesitan un espacio que a lo mejor se puede subsanar a través de convenios, alianzas con instituciones que cuentan con la infraestructura y la universidad ha hecho anteriormente coordinaciones bilaterales que permiten a los estudiantes realizar pasantías	temáticas que están abordando en los procesos de aprendizaje.		contacto directo con el empleo, con el empleador, el desarrollo profesional de la calle, por tanto, viene a retroalimentar a la carrera. La estructura física tiene un organigrama institucional bien fuerte ayuda a que este modelo salga adelante.		
Pregunta 10 ¿Están los docentes capacitados para implementar el currículo por competencias? Argumente su respuesta.	Si, muchos docentes han entrado a la repetición de un modelo en las rúbricas, estrategias, para poder hacer un currículo por competencia, el docente debe tener desarrollada la competencia en la práctica de su especialidad. La	La universidad se ha encargado de realizar capacitaciones que tiene que ver con toda la planificación inclusive de un semestre completo y en relación a esta formación se han venido trabajando diversos talleres en los cuáles tanto docentes de planta como horarios hemos	Si, las capacitaciones son importantes para tener una idea de lo que es facilitar los componentes en este nuevo modelo, sino tenemos la práctica vamos a estar pensando cómo se hace y lo vemos un poco complicado en lo teórico, por esa razón el involucramiento del	Hemos capacitado a muchos docentes siempre queda el reto, porque en los semestres hay componentes nuevos que todavía no se han facilitado a los estudiantes y tienen que venir docentes horario especialistas, hablando de los años superiores, vamos para un tercer año en	Si la Universidad se ha encargado de realizar capacitaciones que tienen que ver con la planificación para los docentes de planta y horarios, ha sido un cambio total la forma de trabajo, porque en este currículo por competencia se integran los componentes. D1, D2, D3 y D4	Debemos realizar algunas pasantías para adquirir competencias, no concibo la idea de estar trabajando en Administración de Empresas y nunca hemos experimentado el ejercicio de administrar, aunque sea una pequeña empresa, tenemos la disposición, hay interés y además estamos en este proceso de querer dar ese salto, tenemos que buscar

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
	<p>universidad tiene que trabajar un poquito más y estaba dentro de una de las actividades establecido en el plan operativo anual, plan estratégico, que debemos realizar algunas pasantías para adquirir competencias, no concibo la idea de estar trabajando en Administración de Empresas y nunca hemos experimentado el ejercicio de administrar, aunque sea una pequeña empresa, pienso que tenemos la disposición hay un poco el interés y además estamos en este proceso de querer dar ese salto, tenemos que buscar una estrategia para que realmente los</p>	<p>estado involucrados y hemos realizado esta tarea al inicio con un poco de duda, el cambio ha sido no brusco porque seguimos con el currículo evaluado por objetivos, pero es un cambio total en la forma de trabajo, en el sistema de planificación, éste currículo por competencia es integrado con todos los componentes</p>	<p>docente, como estamos en el segundo año de su implementación tiene que ir paulatinamente, y estaremos haciendo propuestas de mejora, cuando vemos que algunas de las prácticas que realizamos nos han dado buenos resultados, ha funcionado bien desde ese punto de vista podemos hacerlo de esa manera, de hecho sino hemos sido capacitados no tenemos esas habilidades, competencias para trabajar con este currículo, la capacitación es importante, pero lo mejor es hacer la práctica, de hecho, la primera vez tenemos dificultades, dudas, pero de eso se trata de</p>	<p>el pilotaje y segundo año en el resto de las carreras, siempre estamos en un plan de capacitación con los docentes, aparte de eso en el 2023 la UNAN-Managua va a implementar una maestría por competencias, la universidad tiene acompañantes pedagógicos en cada facultad y estos serán los primeros que se van a formar en esta maestría por competencias que abarca la planificación, ejecución, entre otros aspectos. Hay un plan de capacitación para los docentes que implementan el currículo por competencias, un docente así por así no puede venir a dar clase sin que antes reciba la capacitación,</p>		<p>una estrategia para que realmente los docentes desarrollemos esas competencias y podamos en el ejercicio de los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollar competencias en los estudiantes. D1</p> <p>Para trabajar con este currículo, la capacitación es importante, pero lo mejor es hacer la práctica, de hecho, la primera vez tenemos dificultades, dudas, pero de eso se trata de tomar esa experiencia y mejorarla cada vez. D3</p>

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
	docentes desarrollamos esas competencias y podemos en el ejercicio de los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollar competencias en los estudiantes.		tomar esa experiencia y mejorarla cada vez.	porque de lo contrario no se integraría con los estudiantes, debe mover esos conocimientos de la actividad integradora, de cómo planificar, dar la clase y evaluar.		
Pregunta 11 ¿Cuentan los docentes con las condiciones adecuadas para la planificación y ejecución del currículo por competencia? Explique	Para poder tener todo ese bagaje de conocimientos en cuanto a la planificación y ejecución del currículo por competencia, en cada colectivo el que está dirigiendo el integrador sea un especialista, porque es el que direcciona, orienta la competencia a desarrollar, sin embargo, considero que todavía hay que trabajar	Los docentes cuentan con espacios dónde se pueden reunir, planificar, antes de iniciar el semestre, cada actividad académica. Se tienen los medios, la información, el documento de perfeccionamiento curricular, la malla curricular, el componente curricular, dónde se dan orientaciones de las diferentes temáticas a abordar, sobre la forma de evaluación se hacen	En cuanto a la docencia de planta si, buscamos los recursos sino los tenemos los solicitamos, sino vemos con los estudiantes como lo podemos hacer. En cuanto a los docentes horarios tenemos algunas dificultades, para desarrollar bien este currículo tenemos que reunirnos, hay planificaciones en conjunto y el tiempo es el problema, porque trabajan en otras instituciones, organizaciones. Estas	Sí tenemos las condiciones hasta el momento, porque estamos utilizando las bondades del modelo por objetivos y hacemos uso de ellas con el currículo por competencias, pero este modelo tiene su fortaleza, los estudiantes deben demostrar su competencia laboral, tenemos convenios con instituciones como el MINSA para la carrera de Medicina, en el caso de la facultad de la Educación convenios	Sí tenemos las condiciones hasta el momento, los documentos curriculares de cómo trabajar el modelo del currículo por competencias. Los docentes cuentan con espacios para reunirse y planificar sus actividades académicas, equipos tecnológicos, laboratorios, lo básico y ha funcionado D2, D3 y D4	El que está dirigiendo el integrador sea un especialista, porque es el que direcciona, orienta la competencia a desarrollar. D1 Se tienen problemas con los docentes horarios para reunirse, por el tiempo de su jornada de trabajo en otras instituciones y esto dificulta la aplicación del currículo por competencias de la mejor manera. D3. Se tienen convenios con el MINSA, MINED y otras carreras se están encaminando a ello, para que los estudiantes realicen sus prácticas. D4

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
		propuestas metodológicas	<p>dificultades no permiten estar haciendo de la mejor manera la aplicación del currículo por competencia, contamos con las herramientas, las condiciones, tenemos algunos espacios acondicionados para eso, equipos tecnológicos, laboratorios, lo básico y ha funcionado. Tenemos que seguir haciendo gestiones para adquirir más equipamiento. Las capacitaciones son parte de las condiciones adecuadas de los docentes para la implementación del currículo.</p>	<p>con el MINED, pero hay otras carreras en las cuales se están encaminando, para que los estudiantes hagan sus prácticas. Condiciones en los docentes si, en el aspecto para planificar y ejecución del currículo, pero en el aspecto de las funciones del modelo como tal esas todavía no las podemos ver, pero en el aspecto de la ejecución como tal ahorita si podemos dar respuesta, en los años que vienen se verá sí tenemos las condiciones, como la facilidad de mover a los estudiantes a una empresa, hasta dónde vamos segundo año si las tenemos, ya en el integrador 9, integrador 10 qué son prácticas preprofesionales y</p>		<p>En el aspecto de la ejecución como tal ahorita si podemos dar respuesta, en los años que vienen se verá sí tenemos las condiciones, como la facilidad de mover a los estudiantes a una empresa, ya en el integrador 9, integrador 10 qué son prácticas preprofesionales y profesionales. D4</p>

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
				profesionales ya veremos		
Pregunta 12 ¿Qué mejoras pueden proponer al sistema de evaluación del modelo del currículo por competencias?	En esto del sistema de evaluación aclararlo completamente, pensar bien en esta tabla numérica que se ha establecido del 2 al 5 y en las oportunidades que se les están dando a los estudiantes en las convocatorias, porque caemos a lo mismo, de repente obligatoriamente aprueba o aprueba y ahí siento que la universidad debe unir esfuerzos en aclarar el tema de la evaluación. cómo vamos a corroborar los docentes si los estudiantes tienen una competencia sino la tenemos desarrollada, las realidades las personas que están a	Creo que este proceso donde hay una nueva normativa de evaluación, un nuevo currículo seguir abordando capacitando en lo que es la normativa no solamente a los docentes sino que el estudiantado conozca la normativa, esto debido a que cambia totalmente la cultura, nosotros venimos de una cultura donde hemos sido evaluados anteriormente por objetivos, sin embargo, en estos momentos cambia totalmente, tenemos una nueva normativa y a veces el estudiante dice porque no puedo seguir avanzando cuándo tenemos una normativa y esa normativa nos limita, creo que esa es la	1. Todos los modelos, incluyendo el de objetivos que estamos finalizando y con este nuevo modelo, la evaluación es una de las cosas que siempre nos ha puesto a pensar y es donde nos hemos quedado cortos en cuanto a tener un sistema de evaluación que responda a ese modelo por competencias, a la forma de aprendizajes. Podemos hacer propuestas de mejora en cuanto al modelo por competencias. 2. Revisar bien el documento curricular de cada carrera, a veces los integradores no se corresponden con el que sigue y uno de los integradores queda fuera de los demás integradores.	Se hizo una variante en la calificación no en la evaluación, la evaluación es una cosa y la calificación está muy bien, pero desde el punto de vista personal ahorita en la calificación se pusieron decimales y la rúbrica está en enteros, desde mi punto de vista digo que se deben de eliminar esos decimales para que la evaluación y la calificación coincida con la rúbrica, hay un artículo que está mencionando el docente puede poner decimales en la calificación y varias carreras lo están haciendo de esa manera, sin embargo considero que ese número decimal	El 100% de los docentes coinciden en que el sistema de evaluación se debe aclarar, es una de las cosas que siempre nos ha puesto a pensar y es donde nos hemos quedado cortos en cuanto a tener un sistema de evaluación que responda a ese modelo por competencias. Asimismo, se menciona el uso de la tabla numérica que se ha establecido del 2 al 5 y los decimales.	D1: pensar bien en las oportunidades que se les están dando a los estudiantes en las convocatorias D3: Tiene que ser un modelo más abierto que cerrado, porque si en este año hice en el integrador 1 que los estudiantes representaran una infografía de un tema, en el siguiente voy a hacer lo mismo, creo que tendría que cambiar, esa flexibilidad.

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
	<p>cargo del proceso tomen en cuenta las evaluaciones y sentir de los docentes que están en el terreno porque de ahí el currículo va a mejorar de las experiencias que cada docente tenga, bajo este nuevo modelo por competencias, las realidades tomar en cuenta en dependencia de los territorios porque de la FAREM Estelí no son las mismas de Managua no se puede dejar establecido algo estático, sino que el currículo en su flexibilidad tiene que dejar apertura a algunas modificaciones que se puedan hacer de acuerdo a los contextos de cada facultad.</p>	<p>mejora y debemos de seguir en este proceso de capacitación tanto docentes como estudiantes. Cabe señalar que cuando se trabaja con decimales tiende a redondear y al inicio se decía que el que se sacó 4 y el 4.3 va al 4 y tiene la misma calificación al inicio pasaba eso, ahora el sistema lo separa.</p>	<p>3.Tiene que ser un modelo más abierto que cerrado, porque si en este año 2022 hice en el integrador 1 que los estudiantes representaran una infografía de un tema, en el 2023 voy a hacer lo mismo, creo que tendría que cambiar, esa flexibilidad tenemos que tenerla en un modelo curricular actual, porque los conocimientos avanzan, no van a ser los mismos, por diversas razones, debe de aprovechar para incluir algunas mejoras en el modelo por competencias, de hecho está en prueba estamos en el segundo año del desarrollo del modelo y eso nos permite hacer esas mejoras, una oportunidad para hacer esas propuestas,</p>	<p>cuando el estudiante ya tiene el promedio de sus notas sí da un decimal, ahí si cabe o se hace una especie de cálculo para traslados, también para equiparar calificaciones, pero como tal esa calificación que muchos docentes están utilizando con número decimal en los cortes evaluativos en lo personal no lo miro correcto, porque tiene que obedecer a cómo lo dice la rúbrica. Qué dice 2, 3, 4, 5 tenemos que ver porque al fin y al cabo lo que nosotros queremos identificar es que si el estudiante tiene una debilidad dónde le tenemos que dar retroalimentación, así como el 2 deficiente, bueno, muy bueno,</p>		

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
			<p>que la gente que está a cargo de esto las retome, analice y valore y si están bien acertadas que las incluyan.</p> <p>4. En cuanto a la calidad, con esto se está logrando algo que la universidad ha venido hablando desde hace mucho tiempo, en la calidad educativa, esto apunta a eso. Vamos a tener egresados, graduados en los próximos tres años con mayores competencias que los estudiantes que hemos estado sacando, no menospreciamos la calidad de los sacados con el modelo por objetivos, pero estos estudiantes son avanzados y es lo que se demanda actualmente con la educación, con esto nos venimos a</p>	<p>excelente, al que es muy bueno le pone así no le ponen muy muy bueno es una calificación eso en un sentido, lo otro que considero para que este currículo pueda mejorar se tiene que evaluar el currículo de manera continua, semestral, si es posible y que los cambios se tienen que realizar sin necesidad de esperar que se haga una normativa para realizar los cambios, si identificamos un componente curricular mal ubicado porque está en el semestre siguiente y el del semestre siguiente debe de estar en este semestre, no haya que esperar una normativa para hacer este movimiento, las cosas se tienen que hacer a lo inmediato en</p>		

Pregunta	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Docente 3 (D3)	Docente 4 (D4)	Aspectos similares	Aspectos Diferentes
			equiparar al menos en el nivel centroamericano en cuanto al desarrollo del aprendizaje y competencias de los estudiantes universitarios.	beneficio del estudiante, de la carrera y después se escriba la normativa, se hace la estrategia, pero los cambios para la mejora del currículo verse al instante, eso no indica que vamos a estar cambiando diario las cosas significativas, el colectivo como tal, tiene que dar solución, tener la potestad para dar solución, obviamente reportarlo a la instancia correspondiente, Secretaría académica, Registro académico, considero que estos son los dos aspectos que se deben de mejorar.		

Fuente. Elaboración propia. 2023.

Anexo N° 10: Matriz de grupo focal aplicado a docentes

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
Pregunta 1. ¿Qué implica la transición de un currículo por objetivo a competencia en las carreras que se ofertan en la UNAN-Managua?	<p>Implica trabajo de apropiación de la nueva metodología, cambiar de actitud, una modalidad que requiere bastante trabajo, adopción por parte de los estudiantes a la forma evaluación es diferente, en este nuevo modelo los estudiantes tienen que aprender a trabajar en equipo y también los docentes. Es un reto ya que fuimos formados por el currículo por objetivo, ha sido un proceso lento que hemos ido asimilando como docentes, además las normativas en un principio no estaban claras, nos lleva tanto a docentes como a estudiantes a apropiarnos de un modelo pedagógico que no estamos tan familiarizados, siempre trabajando con los estudiantes el aprender haciendo, debemos dejar marcado los tres momentos del saber, saber ser y saber hacer, como docentes dedicar más tiempo en la</p>	<p>Un cambio total de paradigma lleva a pensar y repensar la educación no es lo mismo ver tema por tema a algo integrado (cinco o cuatro componentes integrados), ayuda a crear más esfuerzos de coordinación e integración sobre todo a cambio de actitudes, porque muchas veces en los diferentes grupos los docentes creamos islas yo lo hago yo lo evaluó. Las competencias son aquellas cualidades que se adquieren para la vida diaria, si esto les va a permitir un cambio rotundo de la manera de pensar de docentes, estudiantes.</p> <p>En un currículo por objetivo y por competencia estamos entre dos extremos, implica un mayor esfuerzo más que todo en la formación del docente porque un estudiante que viene de secundaria ya trae algo de</p>	<p>Los dos grupos de docentes consultados concuerdan con lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de paradigma porque fuimos formados por el currículo por objetivo. • Crear más esfuerzos de coordinación e integración de estudiantes y docentes. • Cambio de actitud de los docentes. • Innovaciones curriculares, que parten del trabajo en equipo y del dominio de contenidos de los docentes. • Colectivo de docentes para la preparación conjunta 	<p>Los grupos de docentes expresaron diferentes opiniones, las que se describen a continuación:</p> <p>Proceso lento que hemos ido asimilando como docentes, además las normativas en un principio no estaban claras, la adopción por parte de los estudiantes a la forma evaluación es diferente.</p> <p>G1</p> <p>Implica un repensar de manera sistemática del proceso enseñanza-aprendizaje. G2</p> <p>Mejorar los procesos de comunicación en cuanto a la facilitación de conocimientos por parte del docente. Conocer las características de los estudiantes, contexto,</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>planificación, indicaciones de trabajo hacia los estudiantes. Docentes y estudiantes trabajemos en el poder hacer para lograr que se generen en los estudiantes las competencias y no solo quedé en conocimientos conceptuales.</p> <p>El cambio de paradigma en los docentes, de una forma de trabajo conductista a otra que representa desafíos y retos con vista hacia la mejora educativa. La universidad nicaragüense en el siglo XXI necesita insertarse en los procesos de acreditación que requieren mejorar la calidad educativa, la formación integral, armonización de titulaciones y movilidad académica. Además, que las demandas de la sociedad nicaragüenses han cambiado en torno a los capacidades, habilidades y destrezas que los profesionales requieren.</p> <p>Se necesita de innovaciones curriculares, que parten del trabajo en equipo y del dominio de</p>	<p>competencias, porque el currículo del MINED está basado en competencia, Implica un repensar de manera sistemática del proceso enseñanza aprendizaje, mejorar los procesos de comunicación en cuanto a la facilitación de conocimientos por parte del docente. Significa facilitar procesos que lleven a esa dinámica de construcción de conocimientos siempre y cuando desde el repensar de la enseñanza, tenemos que saber quiénes son nuestros estudiantes, de dónde vienen, cuáles son sus particularidades, características, contexto, motivaciones, intereses, puedo facilitar un proceso de enseñanza, pero si no he realizado ese diagnóstico de los estudiantes a lo mejor tenga ciertos obstáculos. El enfoque por competencias está en la dirección de poder actuar en el contexto social que nos envolvemos, desarrollarle las</p>	<p>de las bases orientadoras de la acción y rúbricas que orientaran el trabajo integrador de los componentes del semestre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos que el estudiante necesita para adquirir las competencias genéricas y específicas. Y enfocado en las acciones integradoras, en el saber hacer. 	<p>motivaciones, intereses. G2</p> <p>Cambio de la forma de trabajo docente conductista a otra que representa desafíos y retos con vista hacia la mejora educativa. G1</p> <p>La universidad necesita insertarse en los procesos de acreditación que requieren mejorar la calidad educativa, la formación integral, armonización de titulaciones y movilidad académica. G1</p> <p>En los componentes curriculares continúan hablando por objetivos a seguir y estamos en una dirección por competencias. G2</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>contenidos de los docentes. El trabajo en equipo debe pasar por la preparación conjunta en colectivo de trabajo de las bases orientadoras de la acción y las respectivas rúbricas que orientaran el trabajo integrador de los componentes de un semestre. Los contenidos a facilitar son aquellos que el estudiante necesita para adquirir las competencias genéricas y específicas. El contenido debe estar enfocado en las acciones integradoras y centradas en el saber hacer por lo que es necesario que el docente también pueda hacer.</p>	<p>competencias al futuro profesional para que pueda desempeñarse con éxito en la vida.</p> <p>En los componentes curriculares continúan hablando por objetivos a seguir y estamos en una dirección por competencias en el MINED se trabajan las competencias macro, luego de grado y después de ciclo, todo en función de competencias, los teóricos mencionan competencias, indicadores medios para alcanzar competencias y ahí lo de objetivos mete ruido.</p>		
<p>Pregunta 2. ¿Cómo valora los resultados de las evaluaciones con los estudiantes?</p>	<p>Teníamos la concepción teórica de lo que implica el modelo, desde el punto de vista práctico estamos aprendiendo. En la parte de la evaluación estamos mezclando la evaluación por objetivos, en la evaluación por competencia, la valoración a los estudiantes se inclina más la balanza a la parte conceptual, qué a la parte actitudinal, en las mismas rúbricas</p>	<p>Los resultados del rendimiento académico han sido exitosos, porque los estudiantes saben que no pueden atrasarse y esto los mantiene alerta, los docentes deben coordinar qué mecanismo de evaluación van a utilizar, tiene que ver con el análisis individual del estudiante, porque no todos llegan al mismo lugar, unos van de segundo, tercero y</p>	<p>Los docentes coinciden en los planteamientos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso que están aprendiendo. • Hay dificultades en la evaluación individual de las competencias de los estudiantes, por un 	<p>Con respecto a las diferentes opiniones de los docentes sobre la valoración de los resultados de las evaluaciones que realizan con los estudiantes, se detallan a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estamos mezclando la evaluación por

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>que elaboramos el peso va hacia la parte conceptual y no actitudinal, porque no es tan fácil valorar las competencias. Esta es la lógica del modelo identificar el hacer las cosas, cómo es un proceso de aprendizaje deberíamos ser más exigentes y empezar a evaluar las competencias que queremos se desarrollen en los estudiantes, estamos debilitados en esa parte.</p> <p>Evaluamos a un grupo, por ejemplo, dónde se evidencia hay tres o cuatro estudiantes que están presentando resultados y siempre hay uno o dos que manejan más que el resto, hay estudiantes que se quedan atrás, no participan, no evidencian sus aprendizajes, estudiantes que aprueban porque van a la par del otro compañero, no se garantiza la evaluación en las competencias individuales, se están viendo competencias colectivas. Debilidad en la definición de las estrategias integradoras, hay problemas en cuanto a evaluar la competencia</p>	<p>así sucesivamente, qué el estudiante no mire qué es un fin la nota. Hemos venido mejorando en la parte de la evaluación en relación al año pasado, porque ahora estamos más pendientes del proceso, vemos los resultados de la primera evaluación y ahí vamos viendo quiénes son los que no están bien y así vamos dando tutoría en el transcurso del proceso, por tanto las evaluaciones al final van a ser mejores, algo que el año pasado todavía teníamos dudas de cómo íbamos a hacer, porque estábamos más pendientes de la nota final, en cambio ahora la nota es desde que va iniciando con sus primeros acumulados hasta el final. El proceso de evaluación lo valoro de muy positivo, tiene que ver con el compromiso que asume el estudiante, para que el proceso tenga el éxito qué se requiera es un resultado consensuado</p>	<p>lado, se menciona que no se evalúa la parte actitudinal y por otra la evaluación de los docentes a utilizar tiene que ver con el análisis individual del estudiante.</p>	<p>objetivos, en la evaluación por competencia, la valoración a los estudiantes se inclina más a la parte conceptual, qué actitudinal, en las rúbricas se evidencia, porque no es tan fácil valorar las competencias. G1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay problemas en cuanto a evaluar la competencia individual, porque todo va en función del trabajo grupal. G1 • Tenemos documentos curriculares de Ing. Ambiental e Ing. Energías Renovables, hacemos el paso a paso de manera correcta, pero en otras carreras los componentes

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>individual, porque todo va en función del trabajo grupal, no sabemos si lograron esa competencia.</p> <p>Cuando se hizo el proceso de transformación curricular hay una matriz con las competencias que va a lograr el estudiante en cada semestre y en muchos casos los docentes que están trabajando en este nuevo modelo, a veces desconocen esa matriz, en dónde están las competencias a evaluar en el semestre y año por corte evaluativo, es así que no podemos lograr la integración. Los colectivos pedagógicos exigidamente se tienen que hacer al inicio de cada semestre y dar a conocer los componentes, el integrador, la competencia que queremos alcanzar y todos tenemos que apuntar a esto, lo hacemos nosotros porque tenemos los documentos curriculares de ambientales y energías renovables, hacemos el paso a paso de manera correcta, pero en otras carreras los</p>	<p>porque no calificamos en el aire, como docentes buscamos, estrategias, instrumentos para llevar a cabo el proceso de evaluación y volvemos a recalcar que el proceso de la comunicación está siendo clave y ese intercambio de experiencia. Un proceso interesante, consciente en las boas, lista de cotejo, rúbrica, le decimos a los estudiantes lo que queremos de ellos y cuando él va a construir su aprendizaje, demostrar su aprendizaje, es de manera consciente. Este proceso permite desarrollar en los estudiantes valores de responsabilidad, iniciativa. Los estudiantes de segundo año ya manejan este proceso de las boas, rúbricas. Los estudiantes que vienen de secundaria ya traen algo del sistema de evaluación por eso nos ha facilitado decirle al estudiante de las competencias.</p>		<p>individuales ya sea a nivel básico o profesionalizante no vienen completos, el objetivo de semestre, objetivo integrador, las competencias generales y específicas, incluso el objetivo del eje transversal que se debe desarrollar, porque solo están quedando en una malla curricular. G1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hemos venido mejorando en la parte de la evaluación con relación al año pasado, porque ahora estamos más pendientes del proceso, vemos los resultados desde la primera evaluación y damos tutoría a quien la necesite en el transcurso del

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>componentes curriculares individuales no vienen completos dentro de la estructura de los componentes curriculares, ya sea a nivel básico o profesionalizante, el objetivo de semestre, objetivo integrador, las competencias generales y específicas, incluso el objetivo del eje transversal que se debe desarrollar, porque los ejes transversales solo están quedando en una malla curricular, el docente que maneja el componente integrador debe de darlo a conocer dentro del colectivo, pero si los documentos curriculares no están completos, no sabe, ni lo va a poder desarrollar de la manera correcta. En el caso de las carreras de Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Energías Renovables estamos completos, pero sería interesante ver la otra cara de la moneda, con los compañeros que tienen carreras que no son propias de la facultad y no han participado en la elaboración de los componentes, con otras realidades</p>			<p>proceso, por tanto, las evaluaciones al final son mejores. G2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene que ver con el compromiso que asume el estudiante, para que el proceso tenga el éxito requerido. • El proceso de la comunicación está siendo clave y ese intercambio de experiencia. En las BOA, lista de cotejo, rúbrica, le decimos a los estudiantes lo que queremos de ellos. G2

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>y hemos recibido diferentes orientaciones, documentos curriculares, también la manera cómo se traslada la información, cómo se capacita al personal, todavía siguen en la duda de cómo evaluar.</p> <p>Los resultados han sido satisfactorios. Han cumplido con las BOAS y las rubricas, han demostrado las habilidades adquiridas ante el claustro de docentes y compañeros estudiantes. Los estudiantes han tenido que cambiar su forma de trabajo.</p>			
<p>Pregunta 3. ¿Cómo se plasman los resultados de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el informe de rendimiento académico?</p>	<p>Tenemos un formato cuantitativo y cualitativo damos a conocer los resultados finales del rendimiento académico. Cambió que va separado en dos informes plan 16 y plan 21 en lo que prácticamente lo que va es el promedio el ponderado. Cómo se cambió el currículo a competencia se debería tener un documento que podamos evaluar directamente las</p>	<p>El informe de rendimiento académico lo llenamos según lo que nos solicita la Universidad.</p> <p>Es el mismo formato que trabajamos con el currículo por objetivo. Solo que cambiamos la numeración en vez de llegar hasta el 100, ahora trabajamos del 2 al 5.</p>	<p>Se dispone de un formato cuantitativo y cualitativo facilitado por la Secretaría de Facultad, en el que se da a conocer los resultados finales del rendimiento académico. Se continúa trabajando con el mismo formato del currículo por objetivo lo que ha cambiado es la</p>	<p>G1 Cómo se cambió el currículo a competencias se debería tener un documento que podamos evaluar directamente las competencias genéricas o específicas. Disponer de un instrumento de cómo evaluar competencias</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>competencias ya sean genéricas y específicas qué tienen que aprender los estudiantes en función de la carrera lo procedimental y genérico.</p> <p>Sería bueno, así como se creó el modelo y se certificaron las competencias genéricas ellos también como dirección de docencia de grado pudieran brindar un modelo de informe, para evaluar las competencias, que tengamos el instrumento de cómo evaluar competencias basados al modelo si se lograron o no las competencias.</p> <p>Los componentes curriculares llevan habilidades que los estudiantes van a desarrollar sería importante en el instrumento decir si lo estudiantes lo lograron o no, es el protocolo que deberíamos tener para poder decir que el modelo realmente funcional y sistémico. En conclusión, no existe diferencia utilizamos el mismo formato para ver si realmente estamos logrando esas</p>		<p>numeración que va del 2 a 5 puntos.</p>	<p>basadas al modelo, si se lograron o no las competencias</p> <p>Es necesario crear un instrumento específico para evaluar las competencias. El informe mismo es obsoleto y muchas veces es llenado con rapidez, sin analizar las respuestas al mismo, por cumplir con el requisito de hacer un informe cuantitativo y cualitativo.</p> <p>Se elabore un formato para el informe de rendimiento académico del nuevo currículo por competencia, que lleve a un verdadero análisis de los resultados de aprendizaje, que permita hacer incidencia durante el proceso y no terminado el semestre.</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>competencias y esas habilidades que deseamos que los estudiantes alcancen no existe el instrumento, la diferencia y es necesario crear uno específico para evaluar las competencias</p> <p>No se plasman los resultados de los aprendizajes, porque el informe de rendimiento académico corresponde a un currículo por objetivos. El informe mismo es obsoleto y muchas veces es llenado con rapidez sin analizar las respuestas al mismo, por cumplir con el requisito de hacer un informe cuantitativo y cualitativo. Se elabore un formato para el informe de rendimiento académico para el nuevo currículo por competencia que lleve a un verdadero análisis de los resultados de aprendizaje que permita hacer incidencia durante el proceso y no terminado el semestre.</p>			
Pregunta 4. ¿Cuáles son los factores que	Los factores son agentes perturbadores dentro de los grupos, otras personas que llegan ahí con	Un factor determinante es la comunicación entre estudiantes y docentes, otro está relacionado	Los dos grupos focales coinciden en los siguientes aspectos:	En los planteamientos de ambos grupos focales, se encontraron diversas

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
inciden en el rendimiento académico estudiantil? (Factores psicosociales, académicos y otros relevantes)	<p>problemas psicológicos y de adicciones crean conflicto dentro del grupo, qué influye en el rendimiento académico, los grupos se disocian y la mayoría de los estudiantes piden trabajar solos porque no se están entendiendo entre ellos, no están logrando la competencia de trabajo en equipo. En los últimos semestres ha tenido enorme incidencia el factor social determinado por las migraciones de jóvenes hacia otras tierras. En lo académico implica que el estudiante, su carrera no sea de primera opción, por lo que no se siente motivado. A los estudiantes les gusta que el docente domine los contenidos y haga trabajos prácticos, ya sean de laboratorios, visitas de campo, trabajo con instrumentos y equipos de su carrera. A los estudiantes les incomoda no salir de las cuatro paredes que llamamos aula e ir llenando su cuaderno con teorías que hay veces ni el propio docente ha comprobado en la práctica. Los</p>	<p>con la diversidad de estrategias que se plantean para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la flexibilidad más ahora con la pandemia COVID-19, porque el mismo proceso lo amerita, la contextualización del contenido, insertarse en esta dinámica de aprendizaje, la facilitación de procesos de aprendizaje adecuados a sus necesidades, que requieren adecuar medios y recursos didácticos para alcanzar las competencias, la buena orientación y explicación que se le da al estudiante y acciones a realizar, porque esto ha venido siendo como una dificultad, si los docentes no están claros del proceso, mucho menos lo van a hacer los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de estrategias que implementa el docente. • Contextualización de contenidos. • Facilitación del proceso de aprendizaje para alcanzar competencias. • Responsabilidad del estudiante con su aprendizaje. • Diseño de boas, rúbricas y como se explican de manera que sea asequible a los estudiantes. 	<p>opiniones de los docentes sobre los factores que inciden en el rendimiento académico estudiantil, a continuación, detalle:</p> <p>G1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adicciones. Psicológicos. Dificultades para trabajar en equipo. • Económicos. • Social (esto ha incrementado con la migración a otro país). • En lo académico, la carrera elegida del estudiante no es de primera opción. <p>G2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación entre estudiantes y docentes. • Flexibilidad. • Como docentes no se tiene tiempo, para hacer una evaluación que permita obtener una buena visión del

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	docentes debemos generar aprendizaje significativo.			proceso de aprendizaje del estudiante.
Pregunta 5. ¿Cuál es la incidencia que tienen los resultados de la evaluación en la retención, aprobación y deserción?	<p>Si estamos hablando de la calificación sumativa y aun aplicando las tutorías que están programadas dentro de la normativa de evaluación el estudiante aplaza tres o más componentes y el integrador, este modelo no es flexible como el anterior, es decir, puede llegar a desmotivarse por el hecho de que no le permitiría avanzar al siguiente semestre, y se puede retirar, por no esperar el próximo semestre o año para cursarlo. Revisar el sistema de evaluación, que el estudiante disponga de opciones.</p> <p>No está claro la forma de evaluación de los diferentes componentes, el integrador, porque se orienta una cosa y después otra, en el integrador al final aprueban, porque trabajan en grupo. Los estudiantes no están claros de lo que quieren, hay inseguridad en ello, en saber lo que</p>	<p>Son resultados excelentes, el contexto es el que ver, crisis económica, familiares, afecta, si los estudiantes se han ido es por factor externo, pero no por los resultados alcanzados, algunos casos nivel de responsabilidad de los estudiantes, factor pandemia.</p> <p>Si un estudiante reprueba de tres a más componentes y/o integrador tendrá que esperar un año más, los docentes que hemos asumido esta responsabilidad debemos buscar mecanismos con los estudiantes que se van quedando.</p> <p>El proceso de evaluación ha sido exitoso ha permitido que esos aspectos se mantengan positivos.</p>	<p>Si un estudiante aplaza tres o más componentes curriculares no le permite avanzar al siguiente semestre o año y esto puede ocasionar desmotivación y retiro de la carrera.</p>	<p>G1</p> <p>Revisar el sistema de evaluación para que el estudiante disponga de opciones al reprobar de tres a más componentes básicos o profesionalizantes y el integrador.</p> <p>Si los resultados son satisfactorios por lo general el estudiante se queda en la carrera, cuando los resultados son insatisfactorios los docentes aún podemos incidir a través de tutorías, trabajos prácticos y seguimiento.</p> <p>G2</p> <p>Son resultados excelentes, el contexto es el que afecta a los estudiantes: crisis económica, familiar, pandemia, otro es la falta de responsabilidad, los que</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>quieren, eso les crea incertidumbre y no tengan interés.</p> <p>Si los resultados son satisfactorios por lo general el estudiante se queda en la carrera, cuando los resultados son insatisfactorios los docentes aun podemos incidir a través de tutorías, trabajos prácticos, seguimiento.</p>			<p>se han retirado es por factor externo, pero no por los resultados alcanzados.</p>
<p>Pregunta 6. ¿Qué momentos son los adecuados para realizar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?</p>	<p>Se toma en cuenta el avance programático, con relación a los cortes evaluativos y la evaluación sumativa, en los diferentes componentes. También es importante evaluar la parte actitudinal, la participación. La evaluación a cómo lo plantea el modelo de la UNAN, es integral, los momentos se definen por un lado por el avance programático, pero a la vez son constantes y permanentes.</p> <p>Cuando se trabajó el modelo por competencia, se orientó tres cortes evaluativos, es así que se definieron los momentos de la</p>	<p>Evalúamos en todo momento, desde el inicio con la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, es constante la evaluación. Hay evaluaciones que no llevan nota, para ver la participación, integración, actitudes, compañerismo o colaboración, en el modelo por competencias vas evaluando de forma permanente y se estimula a los estudiantes. Los docentes con sus componentes hacen la evaluación de manera integrada, formativa, ponderada, la actividad para asignar la calificación, y cuando los</p>	<p>Los momentos adecuados para realizar la evaluación de los aprendizajes de estudiantes, ambos grupos de docentes consideran que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se deben realizar en todo momento, desde el inicio con la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, es constante la evaluación. • Es importante la evaluación de 	<p>Se reflejan en ambos grupos de docentes algunas particularidades en sus respuestas sobre los momentos adecuados para evaluar los aprendizajes de estudiantes, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los momentos son inicial, continua y final y luego debe haber un momento en los centros de trabajo ya sea durante la práctica o investigación o durante el trabajo. G1 • En el modelo por competencia, se

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>evaluación, pero también se plasmó en el documento curricular, que el docente debe llevar una serie de estrategias de evaluación. Es importante la evaluación de proceso, porque permite ir valorando hasta qué punto vamos logrando la competencia en el estudiante. Debemos apuntar en estos primeros semestres al logro de las competencias de comprensión lectora, escritura, aunque no se alcance la competencia, los estudiantes tienen una nota, por qué estamos evaluando conceptualmente.</p> <p>En este modelo las competencias específicas, tienen periodos determinados para cumplirse, de tres a cinco competencias, la primera, se dice en el documento curricular que debe cumplirse de primero a tercer año, la segunda corresponde de segundo a cuarto año, pero también debe considerarse una organización docente colegiada, que domine estos aspectos, porque los aportes</p>	<p>estudiantes llegan al integrador sienten la conexión, porque cada docente ha hecho el proceso y concluye en el integrador. Los estudiantes no están en cero, cómo cada componente lleva su proceso, están alerta de cómo se van a conducir los componentes, para lograr las competencias. No nos estamos quedando en la evaluación diagnóstica, formativa, porque llevamos al estudiante a autoevaluarse, coevaluarse y es participe de ese proceso de evaluación, los docentes debemos estar activos en, ¿qué quiero evaluar?, ¿cómo evaluar?, para que el estudiante no se pierda.</p>	<p>proceso, porque permite ir valorando hasta qué punto vamos logrando la competencia en el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes con sus componentes hacen la evaluación de manera integrada, ponderada la actividad, para asignar la calificación. 	<p>orientó tres cortes evaluativos, es así que se definieron los momentos de la evaluación, pero también se plasmó en el documento curricular, que el docente debe llevar una serie de estrategias de evaluación. G1</p> <ul style="list-style-type: none"> • En este modelo las competencias específicas, tienen periodos determinados para cumplirse, de tres a cinco competencias, la primera, se dice en el documento curricular que debe cumplirse de primero a tercer año, la segunda corresponde de segundo a cuarto año, pero también debe considerarse una organización docente

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>vienen de los componentes que van contribuyendo para que al concluir el tercer año, los estudiantes tengan cumplida la competencia, pero no nos vamos dando cuenta si realmente la alcanzaron o no, porque no tenemos un parámetro o instrumento que nos permite evaluar en ese sentido.</p> <p>La evaluación debe ser en todos los encuentros de clase, cada vez que hacemos incidencias en ellos debemos evaluar su desarrollo y autoevaluarnos nosotros como docentes. Los momentos son inicial, continua y final y luego debe haber un momento en los centros de trabajo ya sea durante practica o investigación o durante el trabajo.</p>			<p>colegiada, que domine estos aspectos, porque los aportes vienen de los componentes que van contribuyendo para que al concluir el tercer año, los estudiantes tengan cumplida la competencia, pero no nos vamos dando cuenta si alcanzaron o no, no tenemos un parámetro/instrumento que nos permite evaluar en ese sentido.</p> <p>G1.</p>
Pregunta 7. ¿Ha recibido capacitaciones para la implementación de un currículo por competencias?	<p>Sí, es importante porque han actuado desde la elaboración del currículo hasta su aplicación, en la parte de la metodología para elaborar el documento, pero en la evaluación ahí nos hace falta un reforzamiento, una aclaración específica de como conciben el</p>	<p>Sí, implica un mayor esfuerzo más que todo en la formación del docente, porque un estudiante que viene de secundaria ya trae algo de competencias, porque el currículo del MINED está basado en competencia, la implicación mayor está en el</p>	<p>Sí, algunas capacitaciones han sido confusas, otras más aterrizadas. La mayor escuela ha sido el trabajo con los estudiantes.</p>	<p>G1</p> <p>La capacitación que se realiza al inicio de cada semestre para profesores horarios es insuficiente lo que conlleva a hacer un híbrido en la</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>modelo a nivel central, para que realmente lo podamos aplicar, es así, que la parte de la evaluación va surgiendo en todas las preguntas, ahí se encuentra la debilidad.</p> <p>Algunas capacitaciones han sido confusas, otras más aterrizadas. La mayor escuela ha sido el trabajo con los estudiantes.</p> <p>La capacitación que se realiza al inicio de cada semestre para profesores horarios es insuficiente lo que conlleva a hacer un híbrido en la implementación del currículo por competencia.</p>	<p>cambio de actitud del docente, prepararlo para este sistema de competencias, estamos acostumbrados a la evaluación por examen, pero ahora evaluamos de manera integral y con productos observables, de que realmente el estudiante ha adquirido un aprendizaje.</p> <p>Integración de cada uno de los componentes y sobre todo la colaboración mutuamente, los estudiantes ven esa relación, esto ha sido una de las mayores limitantes a parte de la comunicación, porque no todos son docentes de planta hay docentes horarios y no coincidimos en el tiempo, ya no es un examen escrito, sino que están presentando, son productos que van obteniendo a través de todo el proceso</p>		<p>implementación del currículo por competencia. G2</p> <p>La implicación mayor está en el cambio de actitud del docente, prepararlo para este sistema de competencias, estamos acostumbrados a la evaluación por examen, pero ahora evaluamos de manera integral y con productos observables, de que realmente el estudiante ha adquirido un aprendizaje.</p> <p>Una de las mayores limitantes a parte de la comunicación, porque no todos son docentes de planta hay docentes horarios y no coincidimos en el tiempo. G2</p>
Pregunta 8. ¿Cuáles son los medios tecnológicos (infraestructura)	<p>Los medios básicos, tenemos que aprender a utilizar otras estrategias además de las TIC o dinamizarlas, no solo presentación, se vuelve monótono. Los medios son</p>	<p>Cómo institución no se tiene la capacidad tecnológica para 4000 estudiantes, pero hay recursos como el uso de plataformas virtuales, a veces no es necesario</p>	<p>La Facultad dispone de medios tecnológicos para el ejercicio académico como data show, computadoras portátiles</p>	<p>Se tienen dificultades en algunas áreas y como docentes se deben buscar otros métodos y en algunas ocasiones solo se llegaba a</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
que dispone la Facultad para el ejercicio académico de los docentes?	<p>insuficientes en cantidad y la distribución, para la parte práctica hace falta mejorar en función de los laboratorios en ambientales tenemos dificultades en algunas área y como docentes toca buscar otros métodos para resolver, al menos darle a conocer a los estudiantes las técnicas o estrategias que se pueden, como estamos hablando de competencias es aprender haciendo, por eso los docentes comentaban que en algunas ocasiones nos quedamos con la parte conceptual, porque no tenemos dónde hacer los procedimientos. Una de las opciones que aplican los docentes son los simuladores en distintas áreas en energías renovables, se tienen recursos básicos, pero son insuficientes y es necesarios actualizarlos.</p> <p>La Facultad dispone de medios tecnológicos para el ejercicio académico como data show, computadoras portátiles por departamento, 4 laboratorios de</p>	<p>tener el datashow porque hay otros recursos tecnológicos, aplicaciones en los celulares, video conferencia, para ello se tiene que prever la actividad que realizará en el próximo encuentro, sean docentes horario o planta se tiene las mismas condiciones.</p> <p>La iniciativa del docente con los estudiantes que manejan aplicaciones, potenciar a la generación digital. Podemos hacer las reuniones de integración de manera virtual.</p>	<p>por departamento, 4 laboratorios de computación, internet de banda ancha, acceso a base de datos digitales, sin embargo, estos medios son insuficientes para la cantidad de estudiantes que atiende la Universidad.</p> <p>Los docentes pueden emplear el uso de plataformas virtuales, las aplicaciones con celulares y reuniones con los estudiantes y docentes de manera virtual.</p>	<p>la parte conceptual porque no se tenía dónde hacer los procedimientos. G1</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	cómputos. Internet de banda ancha. Acceso a base de datos digitales. El asunto está en que estos medios son limitados y no son suficientes para más de 4000 estudiantes.			
Pregunta 9. ¿Cuentan con las condiciones adecuadas para la planificación y ejecución del currículo por competencia? Explique	Hay condiciones básicas, pero el hecho no solo de los espacios y equipos, sino también la parte de la capacitación de diferentes tipos de estrategias didácticas, porque no todos son docentes de carrera y profesión y algunos no manejan estrategias que puedan implementar en la parte práctica. La visión general cuando se elaboró el currículum por competencia es que para los primeros años son competencias más de aula y se requiere de equipos, reactivos importantes para los laboratorios y consolidar los aprendizajes, en segundo año las competencias son fuera del aula, con giras de campo. En tercero, cuarto y quinto año como universidad ir pensando en alianzas interinstitucionales con las empresas, para que los	Sí, es importante que como docentes nos facilitan los documentos de los componentes a tiempo. Con los estudiantes se planifican los materiales que se utilizarán en las clases, por equipo de trabajo lo compran. Uso didáctico de las TIC, y el celular.	En lo general se cuenta con las condiciones adecuadas para la planificación y ejecución del currículo por competencia. En el sentido de que los docentes estén debidamente capacitados y desarrollen una planificación curricular contextualizada, manejen los procesos pedagógicos y didácticos en las sesiones de aprendizaje.	Es necesario la capacitación de diferentes tipos de estrategias, porque no todos son docentes de carrera y no manejan estrategias didácticas que puedan implementar en la parte práctica. La visión general cuando se elaboró el currículum por competencia es que para los primeros años son competencias más de aula y se requiere de equipos, reactivos importantes para los laboratorios y consolidar los aprendizajes, en segundo año las competencias son fuera del aula, con giras de campo. En tercero, cuarto y quinto año como

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>estudiantes tengan la disponibilidad de esos espacios y enfrentarse al campo laboral.</p> <p>En lo general se cuenta con las condiciones adecuadas para la planificación y ejecución del currículo por competencia. En el sentido de que los docentes estén debidamente capacitados y desarrollen una planificación curricular contextualizada, manejen los procesos pedagógicos y didácticos en las sesiones de aprendizaje.</p> <p>Hay carreras que no tienen la suficiente base de infraestructura para desarrollar competencias, como son laboratorios educativos que permitan crear competencias desde la formación. Ejemplo Medicina que carece de laboratorio de microbiología, semiología, Medicina Veterinaria que requiere salas de cirugía, partos, reproducción y genética.</p>			<p>Universidad ir pensando en alianzas interinstitucionales con las empresas, para que los estudiantes tengan la disponibilidad de esos espacios y enfrentarse al campo laboral. (docentes de Ing. Ambiental)</p>
Pregunta 10. ¿Cuáles son los elementos que	Competencias genéricas, competencias específicas, niveles de los saberes: saber hacer hasta el	Un elemento es el contexto sociocultural, medios y recursos didácticos, el currículo, el	Los dos grupos focales concuerdan en las competencias genéricas,	G2: Un elemento poco reflejado es la parte de la

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
debe contener un sistema de evaluación de aprendizajes del currículo por competencia para que aporte a la calidad educativa?	saber aplicar. De manera individual se podría retomar la parte de las habilidades a desarrollar que están enfocadas un poco a las competencias generales y a partir de ella, según a como estén redactadas tomar elementos que puedan brindar pautas para ver o conocer sí el estudiante realmente adquirió la competencia o no en función de lo que se plantea como programa del componente, a nivel de integrador, que las estrategias integradoras nos lleven a alcanzar las competencias del semestre. Tenemos tres elementos: competencias, habilidades y estrategias integradoras, que instrumentos podemos utilizar para la evaluación, nos podemos auxiliar del contexto, metodología, participantes (evaluador, evaluado) y la retroalimentación.	elemento cognitivo es clave, lo procedimental está relacionado con las habilidades y destrezas, indicadores hasta dónde llega la competencia y lo otro sistematicidad del proceso, porque se evalúa en todo momento. Hay elementos que ya están dados saber, ser, saber hacer, un elemento que se ve muy poco es la parte de la formación de valores no se ve muy clara en el proceso de evaluación, la proyección social es un elemento que ahí nos falta, que nos permita hablar con la gente, el campesino, ahí va a salir infinidad de problemas que se pueden traer a la academia y devolverla a la persona, porque sacamos la información y no lo retroalimentamos. Existe una normativa de evaluación que ha tenido cambios. El proceso de evaluación cuál es su fin lo queremos conectar al estudiante con su contexto. La	competencias específicas, habilidades y destrezas, estrategias integradoras y los instrumentos que podemos utilizar para la evaluación	formación de valores, no se ve muy clara en el proceso de evaluación, la proyección social es un elemento que falta, que permita hablar con la gente, conocer los problemas, que se pueden traer a la academia y devolverla a la persona, porque sacamos la información y no lo retroalimentamos.

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
		<p>Universidad debe concretizar los aprendizajes profesionales formados en la dimensión integral, no solo quedarse en la parte cognitiva, sino que tiene que saber qué hacer con ese conocimiento y saberlo emplear en las diferentes circunstancias del contexto es uno de los grandes retos, no podemos seguir repitiendo lo que otras generaciones ya hicieron y los resultados son los mismos. Al asignar a los docentes en los componentes realizar un estudio más a profundidad para el docente que lleva el integrador con actitud propositivo conciliador, trabajo en equipo, es fundamental.</p>		
<p>Pregunta 11. ¿Qué instrumentos se pueden definir para la valoración efectiva del aprendizaje</p>	<p>Tres elementos; las competencias, las habilidades y las estrategias integradoras. El modelo lleva a dar seguimiento, sistematización para comprobar al final si el estudiante logró esa competencia o no, que sea un instrumento que aporte hacia ese seguimiento de la</p>	<p>Para desarrollar competencias el docente tiene que aplicar instrumentos de evaluación que corresponda con los indicadores de logros, con el proceso de enseñanza, porque no puedo enseñarle de una manera y evaluar de otra. Los estudiantes</p>	<p>Instrumento de evaluación diagnóstica para caracterizar a los estudiantes. Instrumento de la evaluación de proceso. Este debe hacerse de</p>	<p>G1: Un instrumento que aporte hacia ese seguimiento de la competencia, que permita a los docentes llevar esa secuencia, la sistematización del nivel de cumplimiento, con el</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
<p>alcanzado por los estudiantes? Explique.</p>	<p>competencia alcanzada en primer año, qué es lo que nosotros esperamos en segundo año. Por ejemplo si la competencia 1 es del segundo semestre, al quinto semestre entonces debo de tener elementos esenciales para saber qué es lo que voy alcanzar en el primero, en el segundo, tercero, cuarto y quinto semestre hasta tal punto que en el quinto semestre el estudiante ya alcanzado completamente la competencia y es donde la voy a evaluar a su plenitud, a verificar si se logró o no, este instrumento tiene que apuntar a que nosotros como docentes podamos llevar esa secuencia, la sistematización del nivel de cumplimiento con el alcance que ha logrado el estudiante, porque puede ser que el primer semestre a lo mejor tiene un término medio, pero al final en el quinto semestre es donde alcanza toda la competencia.</p> <p>Instrumento de evaluación diagnóstica para caracterizar a los</p>	<p>a la hora en que se apliquen estos instrumentos de evaluación ya tienen esas experiencias previas y esto le posibilita concretizar la competencia, porque lo llevamos al proceso de autoevaluarse, coevaluarse y el estudiante es participe de ese proceso de evaluación, los docentes debemos estar activos en que quiero evaluar cómo lo voy a evaluar para que el estudiante no se pierda.</p> <p>El adecuar los procesos de enseñanza, las estrategias y los instrumentos de evaluación a la realidad de los estudiantes sin desvincularse de los indicadores de logro.</p>	<p>manera continua y con retroalimentación.</p> <p>Instrumento de evaluación sumativa ya sea con rúbricas en los cortes evaluativos.</p>	<p>alcance que ha logrado el estudiante.</p> <p>G1 Instrumento de evaluación indirecta por las personas externas con las que tenga relación durante la ejecución del integrador.</p> <p>G2 Para desarrollar competencias el docente tiene que aplicar instrumentos de evaluación que corresponda con los indicadores de logros, con el proceso de enseñanza.</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>estudiantes y conocer sus necesidades educativas para adecuar o ajustar el currículo.</p> <p>Instrumento de la evaluación de proceso. Este debe hacerse de manera continua en cada clase y con retroalimentación de manera obligatoria.</p> <p>Instrumento de evaluación sumativa ya sea con rúbricas en los cortes evaluativos.</p> <p>Instrumento de evaluación indirecta por las personas externas con las que tenga relación durante la ejecución del integrador.</p>			
<p>Pregunta 12. ¿Qué estrategias se deben implementar para aplicar efectivamente el sistema de evaluación del currículo por competencia? Explique.</p>	<p>Valorando este sistema de evaluación estamos sujetos a bases orientadoras, a estrategias integradoras que ya están definidas para cada una de los semestres, según la carrera y año en la elaboración del documento curricular, está bien definida y explicada, pero en otros no hay tanto detalle, y para los docentes resulta un poco confuso, sí vamos a tratar de mejorar este currículo deberíamos empezar por revisar las</p>	<p>Es un resultado consensuado porque no calificamos en el aire, como docente buscamos las estrategias, los instrumentos para llevar a cabo el proceso de evaluación y volvemos a recalcar que el proceso de la comunicación está siendo clave y ese intercambio de experiencia. El adecuar los procesos de enseñanza, las estrategias y los instrumentos de evaluación a la realidad de los</p>	<p>El adecuar los procesos de enseñanza, las estrategias y los instrumentos de evaluación a la realidad de los estudiantes sin desvincularse de los indicadores de logro.</p>	<p>G1 Revisar las estrategias integradoras definidas para ver si realmente están dando resultados</p> <p>G2 El proceso de la comunicación está siendo clave y ese intercambio de experiencia.</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	<p>estrategias integradoras definidas para ver si realmente están dando resultados, con la parte procedimental, qué es el aprender hacer hay debilidad porque los colectivos docentes no trabajamos realmente a como se debe por la disponibilidad de tiempo u otros factores, pero estamos sujetos a trabajar bajo una integración todos los componentes curriculares.</p> <p>Utilizar otras estrategias además de las TIC o dinamizar las estrategias, muchas veces caemos en usar presentación se vuelve monótono, la parte de la capacitación de diferentes tipos de estrategias, porque hay docentes que no son natos de carrera.</p>	<p>estudiantes sin desvincularse de los indicadores de logro. Ese es el éxito de este proceso de evaluación, porque en las rúbricas, las listas de cotejo, ahí le dice al estudiante si cumple o no.</p>		
<p>Pregunta 13. ¿Qué criterios debe contener el sistema de evaluación del currículo por competencia para reflejar una valoración</p>	<p>Si hablamos de una sistematización, seguimiento ver desde los dos niveles individual y grupal. Qué competencias quiero lograr, ejemplo que el estudiante pueda hacer una interpretación de una lectura tiene que ver con la habilidad comunicativa analítica, se va definiendo a medida la</p>	<p>El éxito de este proceso de evaluación consiste en las rúbricas, las listas de cotejo, ahí le dice al estudiante si lo hizo o no. Entonces al estudiante en esos criterios le dice que si no domina científicamente no puede obtener ese puntaje hay toda una serie de requisitos y el</p>	<p>Los criterios deben basarse en cada carrera, en las competencias genéricas y específicas a adquirir, vinculadas al saber, saber hacer y el saber ser. El proceso de evaluación consiste en las rúbricas, las listas de</p>	<p>G1 Si hablamos de una sistematización, seguimiento ver desde los dos niveles individual y grupal.</p>

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
pertinente de los aprendizajes?	competencia a lograr, son como los parámetros que se hace en la lista de cotejo, entre otros a nivel individual o grupal Los criterios deben basarse en cada carrera en las competencias genéricas y específicas a adquirir vinculadas al saber, saber hacer y el saber ser.	estudiante va tomando consciencia de ello	cotejo, ahí le dice al estudiante si lo hizo o no.	
Pregunta 14. ¿Qué aportes se esperan de la implementación del sistema de evaluación del currículo por competencia que contribuyan a la calidad educativa?	Que los aportes y sugerencias se tomen en consideración, para hacer los cambios desde la sede central si está al alcance. Con un enfoque muy propositivo que tenga un abanico de opiniones, cuando nos estamos enfrentando a un modelo nuevo que nos está costando porque no es fácil trabajar en equipo. El reto es grande para enero 2023, son dos años de experiencia, estos aportes hacer propuestas y que no se espere 3 años más que se tome como retroalimentación, porque los contextos cambian, los estudiantes no serán los de cinco años. Evaluación de resultados, que permita conocer el desarrollo de	Mejore el producto que se está entregando a la sociedad, el proceso de evaluación cuál es su fin, lo queremos conectar al estudiante con su contexto, cooperación, aprendizaje constante, el desarrollo de ese elemento investigativo en los estudiantes, concretizar los aprendizajes profesionales formados en esta dimensión integral, no solo quedarse en la parte cognitiva, sino que tiene que saber qué hacer con ese conocimiento y aplicarlo en las diferentes circunstancias del contexto donde le toque desempeñarse, este es uno de los grandes retos, no podemos		G1: Evaluación de resultados, que permita conocer el desarrollo de las competencias, alcanzados por los egresados y la reorientación de las tareas dirigidas a su mejora. G2: El reto es grande para enero 2023, son dos años de experiencia, estos aportes hacer propuestas y que no se espere 3 años más que se tome como retroalimentación, porque los contextos cambian, los estudiantes no serán los de cinco años.

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	las competencias, alcanzados por los egresados y la reorientación de las tareas dirigidas a su mejora.	seguir repitiendo lo que otra generaciones, tenemos que cambiar la mirada del estudiante presente y ahí se evidencia si alcanzó la competencia.		
Pregunta 15. ¿De qué manera aplica usted la evaluación en el currículo por competencia?	Según a cómo está definido, aunque en los componentes curriculares el qué viene definido es el integrador, y en los componentes curriculares le da pautas para hacerlo y creamos una rúbrica, cuando hacemos el instrumento, la parte metodológica, las técnicas a utilizar, tanto para el proceso de aprendizaje, como en la evaluación uno elige según el contenido a evaluar. También tenemos que evaluar la competencia que ahí es necesario el indicador de logro que lo tiene el integrador y es dado para los otros componentes. Con lo que refiere al componente integrador hacemos los colectivos de trabajo con los docentes a medida de lo posible, se crean las boas y rúbricas, según la estrategia integradora que viene definida, ya	Elaboración de las boas acompañadas de sus rúbricas y siguiendo los tres cortes evaluativos. Sí el componente que nos entregaron lleva asociado el objetivo del semestre lo agregamos y si no lo lleva lo imaginamos, los indicadores de logro según la matriz que está estipulada en función de lo procedimental, conceptual y actitudinal, evaluar el saber, saber ser y saber hacer, siguiendo las orientaciones que no han dado hacemos evaluación colectiva del componente integrador. Hemos tenido la oportunidad de trabajar un semestre integrado de manera que todo lo hacíamos colegiado, pero también otro semestre trabajado de manera un poco disgregada, porque no todos son	Creamos rúbricas. Cuando hacemos el instrumento, la parte metodológica, las técnicas a utilizar, tanto para el proceso de aprendizaje, como en la evaluación se elige según el contenido a evaluar y también tenemos que evaluar la competencia y es necesario el indicador de logro que lo tiene el integrador y es dado para los otros componentes.	Evaluar el saber, saber ser y saber hacer, siguiendo las orientaciones que no han dado hacemos evaluación colectiva del componente integrador.

Pregunta	Consolidado		Aspectos similares	Aspectos diferentes
	Grupo focal 1 (G1)	Grupo focal 2 (G2)		
	sea ensayo o diagnóstico que son los dos tipos que hemos trabajado hasta el momento.	docentes de planta y no se integran tanto en los colectivos por diversas actividades, hacemos la ponderación de la calificación final que va a tener para cada uno de los cortes por lo general los dos primeros Cortés son evaluaciones grupales y el último corte es la evaluación individual.		

Fuente: Elaboración propia. 2022.

Anexo N° 11: Matriz análisis documental aplicado al informe de rendimiento académico de la FAREM-Estelí, año lectivo 2021

Aspectos consultados	I semestre 2021	II semestre 2021	Análisis
<p>Elementos que contiene el informe de rendimiento académico de la Facultad</p>	<p>En el informe de rendimiento académico de la Facultad, se realiza una valoración general de los resultados académicos de los estudiantes a nivel cuantitativo y cualitativo. Este detalle es realizado a cada una de las carreras, incluyendo el programa UNICAM.</p> <p>Como parte de la transformación curricular que inició la UNAN-Managua, la Facultad ha incorporado en este proceso 27 carreras (4 corresponden al programa UNICAM), cuya transición ha sido de un currículo por objetivo a un currículo por competencia. En el que se destaca la formación de profesionales con las competencias requeridas por la sociedad. Aún quedan pendiente por incluir 9 (4 pertenecen al programa UNICAM) carreras al currículo por competencia, estas son: Administración de Empresas, Administración Turística y Hotelera, Banca y Finanzas, Economía Agrícola, Ingeniería en Sistemas de Información y del Programa UNICAM: Auxiliar de Enfermería General, Medicina, Economía</p>	<p>En el informe de rendimiento académico de la Facultad, se realiza una valoración general de los resultados académicos de los estudiantes a nivel cuantitativo y cualitativo. Este detalle es realizado a cada una de las carreras, incluyendo el programa UNICAM.</p> <p>Como parte de la transformación curricular que inició la UNAN-Managua, la Facultad ha incorporado en este proceso 27 carreras (4 corresponden al programa UNICAM), cuya transición ha sido de un currículo por objetivo a un currículo por competencia. En el que se destaca la formación de profesionales con las competencias requeridas por la sociedad. Aún quedan pendiente por incluir 9 (4 pertenecen al programa UNICAM) carreras al currículo por competencia, estas son: Administración de Empresas, Administración Turística y Hotelera, Banca y Finanzas, Economía Agrícola, Ingeniería en Sistemas de Información y del Programa UNICAM: Auxiliar de Enfermería General, Medicina, Economía</p>	<p>En la revisión documental realizada a los dos informes del año lectivo 2021, la estructura es similar, a continuación, se detalla:</p> <p>Se hace una valoración general de los resultados académicos de los estudiantes a nivel cuantitativo y cualitativo. Este detalle es realizado a cada una de las carreras, incluyendo el programa UNICAM.</p> <p>Como parte de la transformación curricular que inició la UNAN-Managua, la Facultad ha incorporado en este proceso 27 carreras (4 corresponden al programa UNICAM), cuya transición ha sido de un currículo por objetivo a competencia. En el que se destaca la formación de profesionales con las competencias requeridas por la sociedad. Aún quedan pendiente por incluir 9 (4 pertenecen al programa UNICAM) carreras al currículo por competencia, estas son: Administración de Empresas, Administración Turística y Hotelera, Banca y Finanzas, Economía Agrícola, Ingeniería en Sistemas de Información y del Programa UNICAM: Auxiliar de Enfermería General, Medicina, Economía</p>

Aspectos consultados	I semestre 2021	II semestre 2021	Análisis
	<p>Agrícola y Enfermería en Salud Pública.</p> <p>Los elementos que conforman el informe de rendimiento académico se detallan a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias metodológicas aplicadas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como los aspectos que incidieron en la obtención de los resultados al concluir el semestre académico. 2. Causas y factores que incidieron en el bajo rendimiento de los estudiantes. 3. Los componentes con más estudiantes reprobados por carrera, cuyo parámetro definido es que sean 5 o más estudiantes reprobados (en el programa UNICAM no aparece este aspecto reflejado). 4. El número de las deserciones en las carreras y se indican cuáles fueron las causas. 5. Consolidado general por departamento académico a nivel cuantitativo (matrícula, retención y aprobación), la media aritmética de las calificaciones de los estudiantes. 6. Número de estudiantes que realizaron prácticas por departamento académico. (este aspecto no lo refleja el 	<p>Agrícola y Enfermería en Salud Pública.</p> <p>Los elementos que conforman el informe de rendimiento académico se detallan a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias metodológicas aplicadas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como los aspectos que incidieron en la obtención de los resultados al concluir el semestre académico. 2. Causas y factores que incidieron en el bajo rendimiento de los estudiantes. 3. Los componentes con más estudiantes reprobados por carrera, cuyo parámetro definido es que sean 5 o más estudiantes reprobados (en el programa UNICAM no aparece este aspecto reflejado). 4. El número de las deserciones en las carreras y se indican cuáles fueron las causas. 5. Consolidado general por departamento académico a nivel cuantitativo (matrícula, retención y aprobación), la media aritmética de las calificaciones de los estudiantes. 6. Consolidado de la Facultad: <ul style="list-style-type: none"> • Comparación del rendimiento académico a nivel cuantitativo del II 	<p>Agrícola y Enfermería en Salud Pública.</p> <p>Los elementos que conforman el informe de rendimiento académico se describen a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias metodológicas aplicadas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como los aspectos que incidieron en la obtención de los resultados al concluir el semestre académico. 2. Causas y factores que incidieron en el bajo rendimiento de los estudiantes. 3. Los componentes con más estudiantes reprobados por carrera, cuyo parámetro definido es que sean 5 o más estudiantes reprobados (en el programa UNICAM no aparece este aspecto reflejado). 4. El número de las deserciones en las carreras y se indican cuáles fueron las causas. 5. Consolidado general por departamento académico a nivel cuantitativo (matrícula, retención y aprobación), la media aritmética de las calificaciones de los estudiantes. 6. Consolidado de la Facultad: <ul style="list-style-type: none"> • Comparación del rendimiento académico a nivel cuantitativo del II semestre 2020 y I semestre 2021 (matrícula, retención y aprobación) y cantidad de estudiantes retirados. (Este aspecto corresponde al

Aspectos consultados	I semestre 2021	II semestre 2021	Análisis
	informe del programa UNICAM) 7.Consolidado de la Facultad: <ul style="list-style-type: none"> • Comparación del rendimiento académico a nivel cuantitativo del II semestre 2020 y I semestre 2021 (matrícula, retención y aprobación) y cantidad de estudiantes retirados. • Resumen de la cantidad de estudiantes retirados por carrera. • Porcentaje de retención por carrera. • Porcentaje de aprobación por carrera. • Media aritmética de las calificaciones de los estudiantes. • Rendimiento académico general de la facultad a nivel cuantitativo (matrícula, retención y aprobación) • Valoración cualitativa general del informe de rendimiento académico. 	semestre 2020 y II semestre 2021 (matrícula, retención y aprobación) y cantidad de estudiantes retirados. <ul style="list-style-type: none"> • Resumen de la cantidad de estudiantes retirados por carrera. • Porcentaje de retención por carrera. • Porcentaje de aprobación por carrera. • Media aritmética de las calificaciones de los estudiantes. • Rendimiento académico general a nivel cuantitativo de la culminación del pensum académico • Rendimiento académico general de la facultad a nivel cuantitativo (matrícula, retención y aprobación) • Valoración cualitativa general del informe de rendimiento académico. 	informe del I semestre 2021) <ul style="list-style-type: none"> • Comparación del rendimiento académico a nivel cuantitativo del II semestre 2020 y II semestre 2021 (matrícula, retención y aprobación) y cantidad de estudiantes retirados. (Este aspecto corresponde al informe del II semestre 2021) • Resumen de la cantidad de estudiantes retirados por carrera. • Porcentaje de retención por carrera. • Porcentaje de aprobación por carrera. • Media aritmética de las calificaciones de los estudiantes. • Rendimiento académico general a nivel cuantitativo de la culminación del pensum académico. (Este aspecto corresponde al informe del II semestre 2021) • Rendimiento académico general de la facultad a nivel cuantitativo (matrícula, retención y aprobación). • Valoración cualitativa general del informe de rendimiento académico.
Valoración de los aspectos cualitativos del informe	En el informe de rendimiento académico se describen las estrategias implementadas por los docentes para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, entre las que se destacan aprendizaje	En el informe de rendimiento académico se describen las estrategias implementadas por los docentes para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, entre las que se destacan aprendizaje	Con relación a la revisión de los dos informes, estos son similares en la valoración cualitativa, se describen las estrategias implementadas por los docentes para el logro de los aprendizajes de los estudiantes,

Aspectos consultados	I semestre 2021	II semestre 2021	Análisis
	<p>colaborativo, exposiciones, vídeos, aprendizaje basado en la resolución de problemas, investigaciones, lluvia de ideas, clases prácticas, conferencias, debates, estudio de casos, ensayos, lectura analítica, crítica y reflexiva, entre otras.</p> <p>Uso de las TIC en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Comunicación asertiva entre docentes, estudiantes.</p> <p>Participación de los estudiantes en cada una de las asignaciones dadas.</p> <p>Motivación constante a los grupos de clase.</p> <p>Atención personalizada a los estudiantes que lo requerían.</p> <p>Las causas de deserción de los estudiantes que más se evidencian son: viaje fuera del país, problemas de salud, familiares, laborales y económicos.</p> <p>En el consolidado del informe se hace una valoración general cualitativa, los principales aspectos se detallan a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunidad educativa siguió asumiendo con responsabilidad el protocolo de bioseguridad (COVID-19) propuesto por la Facultad. • De cara a contrarrestar el riesgo de contagio de la pandemia, lo que implicó selección de contenidos y 	<p>colaborativo, exposiciones, vídeos, aprendizaje basado en la resolución de problemas, investigaciones, lluvia de ideas, clases prácticas, conferencias, debates, estudio de casos, ensayos, lectura analítica, crítica y reflexiva, organizadores gráficos, foro, entre otras.</p> <p>Se dieron pautas de retroalimentación, así como oportunidades de mejora para la realización de trabajos con mayor calidad académica, durante el desarrollo del componente integrador.</p> <p>Uso de las TIC en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Comunicación asertiva entre docentes, estudiantes.</p> <p>Participación de los estudiantes en cada una de las asignaciones dadas.</p> <p>Motivación constante a los grupos de clase.</p> <p>Atención personalizada a los estudiantes que lo requerían.</p> <p>Las causas de deserción de los estudiantes que más se evidencian son: viaje fuera del país, problemas de salud, familiares, laborales y económicos.</p> <p>En el consolidado del informe se hace una valoración general cualitativa, los principales aspectos se detallan a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunidad educativa siguió asumiendo con responsabilidad el protocolo de 	<p>entre las que se destacan aprendizaje colaborativo, exposiciones, vídeos, aprendizaje basado en la resolución de problemas, investigaciones, lluvia de ideas, clases prácticas, conferencias, debates, estudio de casos, ensayos, lectura analítica, crítica y reflexiva, organizadores gráficos, foro (informe del II semestre 2021), entre otras.</p> <p>Se dieron pautas de retroalimentación, así como oportunidades de mejora para la realización de trabajos con mayor calidad académica, durante el desarrollo del componente integrador. (informe del II semestre 2021).</p> <p>Uso de las TIC en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Comunicación asertiva entre docentes, estudiantes.</p> <p>Participación de los estudiantes en cada una de las asignaciones dadas.</p> <p>Motivación constante a los grupos de clase.</p> <p>Atención personalizada a los estudiantes que lo requerían.</p> <p>Las causas de deserción de los estudiantes que más se evidencian son: viaje fuera del país, problemas de salud, familiares, laborales y económicos.</p> <p>En el consolidado del informe se hace una valoración general cualitativa, los principales</p>

Aspectos consultados	I semestre 2021	II semestre 2021	Análisis
	<p>trabajar por encuentro en todas las modalidades y turno, auxiliado de las herramientas TIC, combinando lo presencial y lo virtual, como una estrategia metodológica (plataformas virtuales: MOODLE y Classroom; redes sociales: WhatsApp, Messenger, Facebook, Correo electrónico, entre otras).</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo articulado entre las autoridades, docentes, administrativos y estudiantes, evidenciando el compromiso, disposición y la responsabilidad de la comunidad universitaria y esto aporta a la calidad educativa por la que trabaja la UNAN-Managua. 	<p>bioseguridad (COVID-19) propuesto por la Facultad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De cara a contrarrestar el riesgo de contagio de la pandemia, lo que implicó selección de contenidos y trabajar por encuentro en todas las modalidades y turno, auxiliado de las herramientas TIC, combinando lo presencial y lo virtual, como una estrategia metodológica (plataformas virtuales: MOODLE y Classroom; redes sociales: WhatsApp, Messenger, Facebook, Correo electrónico, entre otras). • El trabajo articulado entre las autoridades, docentes, administrativos y estudiantes, evidenciando el compromiso, disposición y la responsabilidad de la comunidad universitaria y esto aporta a la calidad educativa por la que trabaja la UNAN-Managua. 	<p>aspectos se detallan a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunidad educativa siguió asumiendo con responsabilidad el protocolo de bioseguridad (COVID-19) propuesto por la Facultad. • De cara a contrarrestar el riesgo de contagio de la pandemia, lo que implicó selección de contenidos y trabajar por encuentro en todas las modalidades y turno, auxiliado de las herramientas TIC, combinando lo presencial y lo virtual, como una estrategia metodológica (plataformas virtuales: MOODLE y Classroom; redes sociales: WhatsApp, Messenger, Facebook, Correo electrónico, entre otras). • El trabajo articulado entre las autoridades, docentes, administrativos y estudiantes, evidenciando el compromiso, disposición y la responsabilidad de la comunidad universitaria y esto aporta a la calidad educativa por la que trabaja la UNAN-Managua.
<p>Valoración de los aspectos cuantitativos del informe</p>	<p>En el informe de rendimiento académico se hace una valoración cuantitativa por carrera, departamento y a nivel de toda la Facultad de la matrícula, retención y aprobación, esto se refleja en gráficos con la cantidad y porcentaje.</p>	<p>En el informe de rendimiento académico se hace una valoración cuantitativa por carrera, departamento y a nivel de toda la Facultad de la matrícula, retención y aprobación, esto se refleja en gráficos con la cantidad y porcentaje.</p>	<p>En el informe de rendimiento académico de ambos semestres examinados se hizo una valoración cuantitativa por carrera, departamento y a nivel de toda la Facultad de la matrícula, retención y aprobación, esto se refleja en</p>

Aspectos consultados	I semestre 2021	II semestre 2021	Análisis
	<p>Se indica la cantidad de estudiantes desertados. Los componentes con más estudiantes reprobados. El consolidado de la Facultad, contiene los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación del rendimiento cuantitativo del II Semestre 2020 y I Semestre 2021, así como la cantidad de estudiantes retirados. • Resumen de estudiantes retirados de la Facultad, representado en matrícula, retiros y porcentaje de retiros. • Media aritmética de la facultad, plan 2021, 4 puntos. • Rendimiento académico de la Facultad, reflejado en gráfico y tabla. Los datos obtenidos son los siguientes: Matrícula: 5972 Retención: 5437 Aprobación: 4541 % Retención: 91.04 % Aprobación: 83.52 N° Retiros: 535 	<p>Se indica la cantidad de estudiantes desertados. Los componentes con más estudiantes reprobados. El consolidado de la Facultad, contiene los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación del rendimiento cuantitativo del II Semestre 2020 y II Semestre 2021, así como la cantidad de estudiantes retirados. • Resumen de estudiantes retirados de la Facultad, representado en matrícula, retiros y porcentaje de retiros. • Media aritmética de la facultad, plan 2021, 4 puntos. • Rendimiento académico de la Facultad, reflejado en gráfico y tabla. Matrícula: 5127 Retención: 4722 Aprobación: 4087 % Retención: 92.10 % Aprobación: 86.55 N° Retiros: 405 	<p>gráficos con la cantidad y porcentaje. Se indica la cantidad de estudiantes desertados. Los componentes con más estudiantes reprobados. El consolidado de la Facultad, contiene los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación del rendimiento cuantitativo del II Semestre 2020 y I Semestre 2021, así como la cantidad de estudiantes retirados (informe del I semestre 2021). • Comparación del rendimiento cuantitativo del II Semestre 2020 y II Semestre 2021, así como la cantidad de estudiantes retirados (informe del II semestre 2021). • Resumen de estudiantes retirados de la Facultad, representado en matrícula, retiros y porcentaje de retiros. • Media aritmética de la facultad, plan 2021. Se obtuvo en ambos semestres 4 puntos. • Rendimiento académico de la Facultad, reflejado en gráfico y tabla. Cabe mencionar que los datos obtenidos son a nivel de carreras, y el plan 2021 corresponde a I año únicamente, los resultados son los siguientes: Matrícula: 5972 Retención: 5437 Aprobación: 4541

Aspectos consultados	I semestre 2021	II semestre 2021	Análisis
			% Retención: 91.04 % Aprobación: 83.52 N° Retiros: 535 <ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico de la facultad, reflejado en gráfico y tabla (informe del II semestre 2021). Matrícula: 5127 Retención: 4722 Aprobación: 4087 % Retención: 92.10 % Aprobación: 86.55 N° Retiros: 405
Causas que incidieron en el bajo rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> • Inasistencia de algunos estudiantes. • Poco compromiso académico por parte de algunos estudiantes. • Dificultades en la redacción y ortografía. • Poco autoestudio. • Llegadas tarde • Incumplimiento con la entrega de trabajos. • Temor al contagio de COVID-19 • Falta de hábito de lectura. • Problemas de comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inasistencia de algunos estudiantes. • Poco compromiso académico. • Dificultades en la redacción y ortografía. • Poco autoestudio. • Llegadas tarde • Incumplimiento con la entrega de trabajos. • Temor al contagio de COVID-19 • Afectaciones familiares y personales a causa de la pandemia COVID-19. • Falta de hábito de lectura. • Problemas de comprensión lectora. • Poco acceso a internet por la ubicación geográfica de algunos estudiantes y por ende no podían enviar en tiempo y forma los trabajos. • Pocas habilidades de los estudiantes con el uso y manejo de las computadoras y programas. • Falta de medios informáticos para la 	Con relación a las causas que incidieron en el bajo rendimiento académico de los estudiantes, en los informes consultados se encontraron las siguientes causas: <ul style="list-style-type: none"> • Inasistencia de algunos estudiantes. • Poco compromiso académico. • Dificultades en la redacción y ortografía. • Poco autoestudio. • Llegadas tarde • Incumplimiento con la entrega de trabajos. • Temor al contagio de COVID-19 • Afectaciones familiares y personales a causa de la pandemia COVID-19. • Falta de hábito de lectura. • Problemas de comprensión lectora. • Poco acceso a internet por la ubicación geográfica de algunos estudiantes y por ende no podían enviar en tiempo y forma los trabajos.

Aspectos consultados	I semestre 2021	II semestre 2021	Análisis
		elaboración de las clases prácticas por parte de algunos estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Pocas habilidades de los estudiantes con el uso y manejo de las computadoras y programas. (informe del II semestre 2021). • Falta de medios informáticos para la elaboración de las clases prácticas por parte de algunos estudiantes. (informe del II semestre 2021)
Propuestas de los docentes para la mejora del rendimiento académico	No se evidencia en el informe propuestas de seguimiento para la mejora de los resultados del rendimiento académico. Solo las acciones desarrolladas en el transcurso del semestre por los docentes con los estudiantes.	No se evidencia en el informe propuestas de seguimiento para la mejora de los resultados del rendimiento académico. Solo las acciones desarrolladas en el transcurso del semestre por los docentes con los estudiantes.	No se evidencia en los informes de ambos semestres, propuestas de seguimiento para la mejora de los resultados del rendimiento académico. Solo las acciones desarrolladas en el transcurso del semestre por los docentes con los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

Anexo N° 12: Cuestionario para encuesta a estudiantes al inicio del semestre académico



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM Estelí

Cuestionario a estudiantes al inicio del semestre académico

Estimado estudiante, el objetivo de esta encuesta es conocer su apreciación del componente ____ en el inicio del semestre académico.

Los datos compartidos serán manejados de manera confidencial y utilizados para una mejor planificación docente.

Agradezco de antemano sus valiosos aportes.

Fecha ____ / ____ / ____

Nombres y apellidos: _____

Sexo: Femenino () Masculino ()

Marque con una “X” la opción que corresponda, según sea el caso:

I. Aspectos Generales

1. Al iniciar el semestre académico sus expectativas del componente se relacionan a:

- a. Utilidad de lo que está aprendiendo en su vida ()
- b. Clases dinámicas ()
- c. Intercambio de ideas entre los estudiantes y docentes ()
- d. Retroalimentación sobre el desempeño académico ()
- e. Reconocimiento y valoración de los logros alcanzados ()
- f. Relación de la teoría con la práctica ()
- g. Otra: _____

2. Las dificultades que usted tiene con sus aprendizajes se enfocan a:

- a. Falta de comprensión del contenido de la clase ()
- b. Falta de motivación por el contenido de la clase ()
- c. Dificultades de organización y gestión del tiempo para cumplir con las tareas ()
- d. Limitado el tiempo y la atención que el docente le dedica en la clase ()
- e. Otra: _____

3. Seleccione algún motivo o necesidad que le imposibilite continuar con sus clases:

- a. Falta de interés por los estudios ()
- b. Dificultad para la comprensión de las clases ()
- c. Problemas económicos ()
- d. Problemas personales ()
- e. Sobrecarga de trabajo en sus componentes ()
- f. Conflictos con el docente ()
- g. Conflictos con los compañeros de clase ()
- h. Otra: _____

4. Seleccione los elementos que le gustaría que el docente utilice en la clase:

- a. La participación activa de los estudiantes en la clase ()
- b. El docente brinde retroalimentación para que conozca sus fortalezas y en qué necesita mejorar ()
- c. Uso de materiales y recursos tecnológicos para que se facilite el desarrollo de sus aprendizajes ()
- d. Actividades prácticas (relación de la teoría con la práctica) ()
- e. Otra: _____

5. Como le gustaría que el docente evalúe la clase:

- a. Evaluaciones escritas ()
- b. Evaluación de las tareas en casa ()
- c. Evaluación de las participaciones en clase ()
- d. Evaluaciones sobre el avance de sus aprendizajes ()
- e. Otra: _____

Anexo N° 13: Cuestionario para encuesta a estudiantes sobre la evaluación del docente



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí

Cuestionario a estudiantes de año de carrera

Estimado estudiante, el objetivo de esta encuesta es conocer su apreciación sobre el desempeño de su docente en el aula de clase.

Los datos compartidos serán manejados de manera confidencial y utilizados para la mejora de la práctica docente.

Agradezco de antemano sus valiosos aportes.

Fecha _____ / _____ / _____

Sexo: Femenino () Masculino ()

Edad: _____

I. Aspectos Generales:

Marque con una “X” la opción que corresponda, según sea el caso:

1. Demuestra el docente conocimiento de los contenidos del componente que facilita:

- a. Muy frecuentemente: ()
- b. Frecuentemente: ()
- c. Ocasionalmente: ()
- d. Raramente: ()

2. Las explicaciones y orientaciones del docente en las clases son:

- a. Fácilmente comprensibles ()

- b. Comprensibles ()
- c. Poco comprensibles ()

3. El docente utiliza diferentes estrategias de aprendizaje en el aula de clase:

- a. Mucho ()
- b. Bastantes ()
- c. Pocas ()
- d. Casi nada ()

4. El docente le da a conocer los momentos de la evaluación del componente:

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Casi nunca
- e. Nunca

5. Recibe retroalimentación por parte del docente sobre los resultados de las evaluaciones de sus aprendizajes:

- a. Siempre
- b. Casi siempre ()
- c. A veces ()
- d. Casi nunca ()
- e. Nunca ()

6. En las evaluaciones de sus aprendizajes realizadas por el docente hay relación de la teoría con la práctica:

- a. No hay relación ()
- b. Poca relación ()
- c. Mucha relación ()
- d. Total relación ()

7. El docente fomenta la participación de todos los estudiantes en el aula de clase:

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Casi nunca
- e. Nunca

8. El docente promueve la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes:

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Casi nunca
- e. Nunca

9. Escriba algún dato de importancia que desea añadir a la encuesta.

Muchas gracias por sus valiosas respuestas.

Anexo N° 14: Guía de entrevista a docentes que facilitan el componente integrador



Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí

DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

II Cohorte 2020-2023

Protocolo de entrevista

Guía de entrevista a docentes que facilitan el componente integrador en FAREM-Estelí

- 1. Persona a entrevistar:** Docentes responsables del componente integrador.

- 2. Objetivo de la entrevista:** Recoger las diferentes perspectivas y opiniones sobre el componente integrador y en particular la evaluación.

- 3. Temas a abordar en la entrevista**
El aspecto que se tomará en cuenta en la entrevista estará centrado en:
 - c) La explicación de cómo se desarrolla el componente integrador en el currículo por competencia y en particular la evaluación.

Cuestionario para entrevista
Tema: Componente integrador

1. ¿Cómo describe el componente integrador?
2. En el proceso de la planificación ¿cuál es el objetivo del componente integrador?
3. ¿Qué aportes hacen los demás componentes al integrador?
4. ¿Cómo se evalúa el componente integrador?
5. En el componente integrador ¿cómo se hace la devolución de los resultados de la evaluación con los estudiantes? y ¿cuál es el seguimiento que se le da a los resultados?
6. ¿Cómo se enlazan los componentes integradores del currículo por competencia en la carrera?

Firme a continuación su consentimiento para publicar estos datos en los resultados de este estudio.

Entrevistado

Muchas gracias por sus valiosas respuestas