

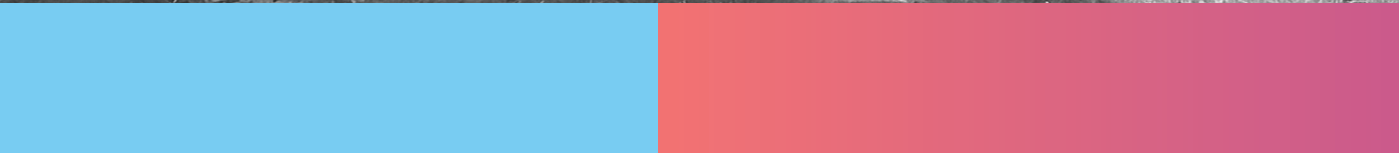
**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
JUAN MISAEL SARACHO**

**MODELO ACADÉMICO UAJMS
2026 - 2030**

**EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES BAJO EL ENFOQUE
BASADO EN FORMACIÓN DE
COMPETENCIAS**

con Ética y Responsabilidad Social

**TARIJA – BOLIVIA
2026**





Evaluar bajo el enfoque por competencias, un abordaje a las tres dimensiones del aprendizaje (conocer, hacer y ser), cuyo fundamento central se focaliza en la integralidad.

Presentación



La Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS), en el marco de su proceso fortalecimiento académico e innovación curricular, impulsa la consolidación de un modelo académico centrado en la Formación Basada en Competencias, orientado al desarrollo integral de los estudiantes y a la respuesta pertinente a las necesidades y desafíos del contexto social, científico, tecnológico y productivo.

En este escenario, la evaluación constituye un componente fundamental del proceso formativo, al permitir valorar de manera sistemática el desarrollo de competencias, la adquisición de conocimientos, la aplicación

de habilidades y la manifestación de actitudes requeridas para el desempeño profesional responsable y comprometido con la sociedad.

El presente Manual de Evaluación de la Formación Basada en Competencias tiene como propósito establecer lineamientos, criterios y orientaciones para la planificación, ejecución y seguimiento de los procesos evaluativos en el ámbito académico de la UAJMS. Asimismo, busca promover una cultura de evaluación centrada en el aprendizaje, la mejora continua, la reflexión crítica y la retroalimentación permanente, fortaleciendo la calidad de la formación universitaria.

Este documento se articula con el Modelo Académico de la UAJMS y con los lineamientos establecidos en los Manuales de Macrocurrícula y Microcurrícula, constituyéndose en una herramienta de apoyo para docentes, autoridades académicas y estudiantes en la implementación efectiva del enfoque de Formación Basada en Competencias.

La aplicación de los criterios y procedimientos aquí establecidos contribuirá a garantizar procesos de evaluación pertinentes, transparentes, integrales y coherentes con los principios institucionales de calidad académica, excelencia, responsabilidad social y compromiso con el desarrollo regional y nacional.

M.Sc.Lic. Ronald Delgado Barrera
DIRECTOR DEPARTAMENTO DE DOCENCIA

Evaluar bajo el enfoque de competencias, un proceso multidimensional en el que se valora el conocimiento, las habilidades, destrezas y actitudes en situaciones reales o auténticas.









La evaluación en el enfoque por competencias es un proceso sistemático, continuo y formativo orientado a valorar el desempeño integral del estudiante en contextos reales o simulados, articulando el saber, saber hacer y saber ser.

No se limita a medir resultados, sino que interpreta evidencias auténticas mediante criterios explícitos, válidos y pertinentes.

Su finalidad es generar retroalimentación significativa que favorezca la mejora continua y la toma de decisiones pedagógicas.

En este sentido, la evaluación se convierte en un eje regulador del aprendizaje, promoviendo la autonomía, la reflexión crítica y el desarrollo de competencias transferibles.¹

1 TOBÓN TOBÓN Sergio, "Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica". ECOE Ediciones, Bogotá, Colombia, 2013; ZABALA Antoni, ARNAU Laia, "Cómo aprender y enseñar competencias, Editorial Grao, Barcelona, España - 2007.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN Una reflexión necesaria.....	15
---	----

CAPÍTULO 1.....	27
-----------------	----

1. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y EPISTEMOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN BAJO

EL ENFOQUE FBC	28
1.1. Introducción.....	28
1.2. Bases epistemológicas y pedagógicas de la evaluación en Educación Superior.....	31
1.3. De la evaluación tradicional a la evaluación auténtica.....	31
1.4. Enfoque de Formación Basada en Competencias (FBC)	32
1.5. Evaluar vs. Calificar: distinciones conceptuales y prácticas.....	32
1.6. La evaluación como parte del aprendizaje activo, contextualizado y ético	33

CAPÍTULO 2	35
------------------	----

2. DIMENSIONES Y COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN.....

2.1. Integración de las dimensiones en el Modelo Académico UAJMS 2026–2030	36
2.2. El SER, componente que aglutina: valores, actitudes y compromiso social.....	36
2.3. El SABER: componente que contempla al conocimiento teórico y a la comprensión crítica.....	38
2.4. El HACER, componente que conjunciona el desempeño práctico y la aplicación contextual	40
2.5. La articulación de los tres componentes en el perfil profesional del graduado.....	42

CAPÍTULO 3.....	45
-----------------	----

3. MODALIDADES, MOMENTOS Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.....

3.1. Modalidades de evaluación en el enfoque por competencias	46
3.1.1. EVALUACIÓN INICIAL O DIAGNÓSTICA.....	47

3.1.2. EVALUACIÓN DE PROCESO O FORMATIVA	48
3.1.3. EVALUACIÓN SUMATIVA O DE CERTIFICACIÓN	49
3.1.4. EVALUACIÓN INTEGRADORA	49
3.2. Momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.....	50
3.3. Evaluación participativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	51
3.3.1. Autoevaluación.....	51
3.3.2. Coevaluación.....	52
3.3.3. Heteroevaluación.....	52
3.4. Funciones reguladoras y retroalimentación continua	53
3.5. Ejemplos de aplicación en contextos universitarios	54
CAPÍTULO 4	57
4. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO EN LA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	58
4.1. Introducción.....	58
4.2. Evidencias: concepto y función en el enfoque por competencias.....	58
4.2.1. ¿Qué es una EVIDENCIA?	59
4.2.2. Función de las Evidencias.....	61
4.2.3. Tipos de evidencias.	62
4.2.3.1 Evidencias del SABER (cognitivas).....	62
4.2.3.2 Evidencias del HACER (procedimentales y de desempeño).....	62
4.2.3.3 Evidencias del SER (valores, ética, actitudes, profesionalismo).....	62
4.2.4. Evidencias directas e indirectas.	63
4.2.4.1 Evidencias directas	64
4.2.4.2 Evidencias indirectas	64
4.3. Las tareas auténticas como generadoras de evidencias	64
4.3.1. Características de una tarea auténtica.....	65
4.3.2. Ejemplos de tareas auténticas por áreas de las ciencias.....	65
4.3.2.1 Salud (Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Bioquímica).....	65
4.3.2.2 En el área de Salud Pública	67
4.3.2.3 Ingenierías (Civil, Industrial, Sistemas, Petrolera).....	68
4.3.2.4 Ciencias Económicas, Financieras y Empresariales	68
4.3.2.5 Ciencias Jurídicas y Políticas.	68
4.3.2.6 Ciencias Sociales y Humanidades.....	69
4.3.3. Relación entre evidencias y competencias.	69
4.3.3.1 Ejemplo aplicado a la carrera de Ingeniería Civil	69
4.3.3.2 Ejemplo aplicado a la carrera de Fisioterapia y Kinesiología.....	69
4.3.3.3 Ejemplo aplicado a la carrera de Derecho.....	70
4.3.4. Evidencias y niveles de dominio de la competencia.....	70

4.4. Generación de evidencias en escenarios formativos diversos.....	70
4.5. Evidencias que pueden generarse en los escenarios educativos.	71
4.5.1. En las aulas.....	71
4.5.2. En los laboratorios o talleres.	71
4.5.3. En el campo clínico.....	71
4.5.4. En entornos digitales.....	71
4.5.5. El portafolio como evidencia integradora.....	72

CAPÍTULO 5.....	75
5. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.....	76
5.1. Introducción.....	76
5.2. Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de evaluación.....	76
5.3. Técnicas de evaluación en el enfoque por competencias.....	77
5.3.1. Características principales:	77
5.3.2. Principales técnicas de evaluación:.....	77
5.3.2.1 Observación Estructurada	78
5.3.2.2 Estudio de caso.....	78
5.3.2.3 Proyecto integrador	78
5.3.2.4 Portafolio de Evidencias.....	78
5.3.2.5 Prueba de Desempeño o Práctica Profesional	79
5.3.2.6 Entrevista y diálogo reflexivo.....	79
5.3.2.7 Ensayo y análisis crítico	79
5.3.2.8 Observación entre pares (coevaluación).....	79
5.4. Instrumentos de evaluación: definición y aplicación	79
5.4.1. Rúbrica de desempeño.....	79
5.4.2. Lista de cotejo.....	80
5.4.3. Escala de estimación	81
5.4.4. Guía de observación.....	82
5.4.5. Diario reflexivo o bitácora de aprendizaje	82
5.4.6. Portafolio digital	83
5.4.7. Matriz de valoración global.....	84
5.5. Procedimientos para la aplicación de los instrumentos.....	85

BIBLIOGRAFÍA	87
--------------------	----

INTRODUCCIÓN

Una reflexión necesaria

1. Evaluar bajo el enfoque FBC

Respecto de la evaluación bajo el enfoque basado en Formación de Competencias, el Modelo Académico 2026-2030, establece lo siguiente:

En el Enfoque Basado en Formación de Competencias, la evaluación de los aprendizajes se fundamenta en la teoría de la evaluación auténtica. Esta teoría afirma que la evaluación debe reflejar situaciones y tareas reales en las que los estudiantes puedan aplicar conocimientos y habilidades de manera significativa.

Fuente Modelo Académico UAJMS 2026-2030, pág. 141

En este contexto debe entenderse que:

Una forma diferente de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, demanda una manera distinta de evaluar los aprendizajes.

¿Cómo se explica aquello? En el sentido de que, dentro del enfoque de competencias, la evaluación se concibe como el proceso de retroalimentación que brinda información cuanti – cualitativa sobre el grado de adquisición, construcción y desarrollo de competencias, en base a desempeños, parámetros y normas, consensuados previamente; facilita la toma de decisiones respecto al proceso y los recursos, por lo tanto, se aplica tanto al aprendizaje como a la enseñanza²

En el enfoque de formación por competencias, surgen tres preguntas que merecen responderse de la manera más adecuada posible:

1.1. ¿Qué se evalúa?

Se evalúa el logro o desarrollo de competencias, a partir de los elementos de competencia y los

² UNIVERSIDAD AUTÓNOMA JUAN MISAEL SARACHO, "Modelo Académico UAJMS", Apartado 5.9.5. Evaluación de Competencias, pág. 141.

saberes que conforman la competencia y de manera integral, al desempeño en la solución de problemas profesionales respecto a parámetros previamente establecidos.

En el enfoque de formación basada en competencias, no es suficiente evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes por separado. Debe evaluarse el desempeño en su conjunto, en una situación real o simulada, lo más cercana a la realidad y de acuerdo a determinados criterios de referencia o calidad.

En todo caso, debe destacar que, los criterios de desempeño, son los resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales de trabajo o del ejercicio profesional ³

1.2. ¿Quién evalúa?

Hasta hace poco tiempo atrás, se pensaba que la evaluación debía ser realizada únicamente por una instancia diferente a el/la evaluado/a, que generalmente era el/la docente.

Los nuevos modelos pedagógicos, afirman que los agentes involucrados en la evaluación se han diversificado, considerándose valiosa la percepción de la propia persona evaluada, así como de otros estudiantes y de expertos.

De esta forma pueden identificarse 3 clases, modalidades o procesos de evaluación complementarios entre sí: la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, modalidades que se diferencian en función de quién realiza la evaluación.⁴

1.3. ¿Para qué se evalúa?

La evaluación por competencias, es en esencia una evaluación formativa, independientemente del momento en el que se la aplique, (al inicio, durante el proceso o al final) y de la finalidad que tenga, ya sea como retroalimentación y ajuste en el proceso, de

promoción o de certificación.

Se dice que es **FORMATIVA**, porque en todas las ocasiones se trata de analizar tanto fortalezas como aspectos a mejorar, para alcanzar la competencia.

En todo caso, debe entenderse que la evaluación formativa, tiene la intencionalidad de identificar las dificultades y progresos del aprendizaje de los/as estudiantes y poder ajustar el proceso a las necesidades reales de los mismos.

La evaluación debe centrarse en la tarea o producto y no en la persona. Ejemplo: “la tarea no ha sido ejecutada de acuerdo a los criterios establecidos”, en lugar de: “eres malo, no puedes ejecutar la tarea correctamente”

1.4. ¿Cuándo se evalúa?

La evaluación se realiza en 3 momentos de la formación:

- Al inicio (evaluación diagnóstica).
- Durante el proceso (evaluación formativa).
- Al final (evaluación de promoción).

Con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.5. ¿Cómo y con qué se evalúa?

Citando a Tobón, la evaluación por competencias se basa en evidencias, constituidas en pruebas que deben ir aportando los(as) estudiantes durante su proceso de formación, con el fin de demostrar el desarrollo de competencias y sus niveles correspondientes (Tobón, S. 2008).

En todo caso, amerita aclarar que, las evidencias constituyen objetivaciones del proceso

³ FUNDACIÓN FAUTAPO - EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, Programa de Educación Superior, Manual de Evaluación, ISBN: 978-99954-46-28-4, Bolivia 2010, Pág. 11

⁴ Ibídem., pág. 12.

de construcción de los saberes en función de los criterios de desempeño. Es decir, en manifestaciones concretas del aprendizaje o de una competencia, expresadas en desempeños, productos, acciones o evidencias observables. Pueden definirse para cada criterio, elemento de competencia y/o unidad de aprendizaje.

En este sentido, las objetivaciones no son el aprendizaje en sí, sino sus expresiones externas. Ejemplo:

- Un informe técnico.
- La resolución de un caso.
- Una presentación oral argumentada.
- La ejecución de una práctica profesional.
- La toma de decisiones en una simulación.
- Actitudes observables: puntualidad, responsabilidad, colaboración.

En la evaluación por competencias, las objetivaciones se concretan como:

- Desempeños.
- Evidencias.
- Productos.
- Conductas en contexto.

En resumen:

La competencia solamente puede evaluarse a través de objetivaciones, es decir de manifestaciones observables del desempeño.⁵

Al respecto, Leontiev manifiesta que la objetivación se constituye en el proceso mediante el cual, la actividad humana se materializa en productos, acciones y resultados

observables.

Para resumirlo de la siguiente manera: **EL APRENDIZAJE SE EVIDENCIA EN LA ACCIÓN.**⁶

Dicho esto, debe entenderse que la evaluación debe valorar no solo el conocimiento conceptual, sino también la capacidad de aplicarlo en la práctica, así como la actitud ética con la que se ejerce, asegurando una formación integral y pertinente.

En este contexto, la Formación Basada en Competencias (FBC) que adopta la UAJMS, define la competencia como una actuación compleja que integra los siguientes saberes:

SABER *conocimientos conceptuales y disciplinares.*

HACER *habilidades técnicas, procedimientos y desempeño profesional.*

SER *actitudes, ética, valores, comunicación y responsabilidad social.*

La evaluación, por tanto, debe valorar el desempeño integral del estudiante, en situaciones auténticas y no solamente su capacidad memorística o declarativa.

En concordancia con ello, la UAJMS establece el siguiente principio institucional:

La competencia no se califica; se califican los desempeños que evidencian el nivel de dominio de esa competencia.

5 LE BOFERT Guy, "Ingeniería de las Competencias", Colección "Formación y Desarrollo", Madrid, España, Editorial Gestión 2000, Disponible en: <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/>

6 LEONTIEV Aleksei Nikolaevich, "Actividad, conciencia y personalidad", Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana. Disponible en: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>

Figura N° 1
Trazabilidad de los saberes que originan la competencia



Fuente: Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (Open AI, 2026)

A diferencia de la evaluación que se lleva a cabo en el enfoque por objetivos, que mide la reproducción del conocimiento a través de resultados parciales o finales del aprendizaje, la evaluación por competencias valora el desempeño del estudiante en situaciones reales o simuladas del ámbito académico, profesional o social, tal como se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla N° 1
Tabla comparativa – diferencias conceptuales
Evaluación por objetivos vs. Evaluación por competencias

Dimensión	Evaluación por objetivos	Evaluación por competencias
Finalidad	Verifica el logro de objetivos	Valora el desempeño en contexto
Enfoque	Resultados del aprendizaje	Procesos y resultados integrados
Unidad de análisis	Objetivo aislado	Competencia compleja
Tipo de saber	Predominio cognitivo	Integración saber conocer, hacer y ser.
Contexto	Generalmente académico	Profesional, social o real.
Instrumentos	Pruebas, exámenes	Rúbricas, proyectos, portafolios.
Lógica evaluativa	Medición y comprobación	Valoración y mejora.
Rol del estudiante	Receptor del aprendizaje	Actor del desempeño

Fuente: TOBÓN S., “Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, Ediciones ECOE, Cuarta edición, 2013.

En todo caso, se considera importante puntualizar lo siguiente:

Mientras la evaluación por objetivos se orienta a constatar el grado de cumplimiento de aprendizajes previamente definidos, la evaluación por competencias se centra en valorar el desempeño del estudiante ante situaciones reales o complejas, considerando la movilización integrada de saberes, la toma de decisiones y la actuación ética en contextos profesionales y sociales.

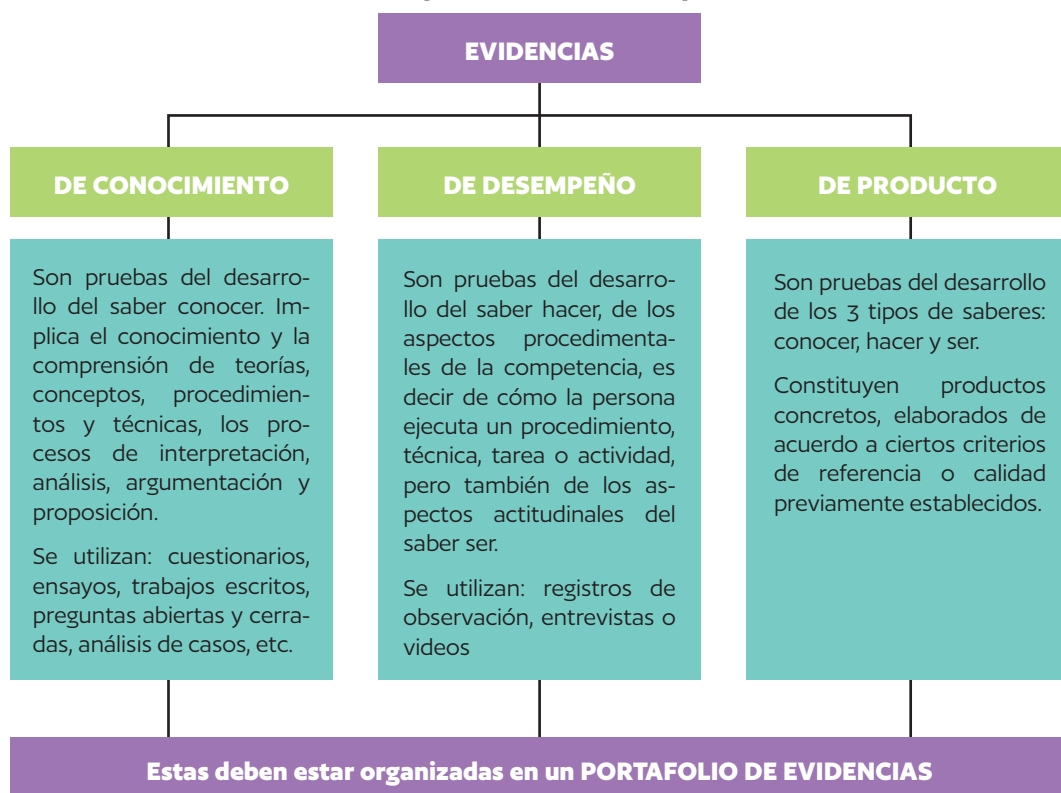
Tabla N° 2
Diferencias entre Evaluación Tradicional y Evaluación por Competencias

Evaluación Tradicional	Evaluación por competencias
Pone énfasis en el conocimiento memorístico. Enfatiza en el producto del aprendizaje “lo observable”, no a los procesos: “razonamiento, estrategias, habilidades, capacidades” Se otorgan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen. Enfatiza en la evaluación sumativa, generalmente se evalúa con el fin de determinar quiénes aprueban o reprueban. Tiende a centrarse en las debilidades y en los errores más que en los logros. Se evalúa el aprendizaje de los estudiantes y no la enseñanza. El/la docente define la situación evaluativa, a veces de manera autoritaria. No considera la valoración del (la) estudiante o sus compañeros/as. Considera que la transferencia y generalización de saberes es espontánea, por lo que escogen para los exámenes, ejercicios que nunca fueron realizados. Los parámetros de la evaluación tienden a ser establecidos por el/la docente, sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales.	Pone énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje. Le interesa la significatividad y utilidad de los aprendizajes. Se evalúan las competencias teniendo como referencia el proceso de desempeño de los/as estudiantes entre actividades y problemas del contexto en base a evidencias, criterios de evaluación e indicadores que determinan niveles de logro de la competencia. Considera conocimientos, habilidades y actitudes que se integran en desempeños complejos orientados a la resolución de problemas. Se abordan fortalezas y aspectos a mejorar. Busca que el/la estudiante controle su propio proceso de aprendizaje. La evaluación se constituye en una autorregulación de la enseñanza. Considera que la realización de la autoevaluación y coevaluación como insumo para la toma de decisiones. Considera los aspectos actitudinales, cognitivos, meta cognitivos y afectivos que utiliza el/la estudiante en el proceso de aprendizaje. Existe coherencia entre los saberes desarrollados en las situaciones de aprendizaje y la evaluación.

Fuente: Manual de Evaluación – Educación para el Desarrollo – Fundación FAUTAPO -

¿Qué es lo que se evalúa en el enfoque por competencias?

Figura N° 2
Evidencias que se evalúan en competencias



Fuente: Modelo Académico UAJMS 2026-2030

A diferencia de los modelos tradicionales de evaluación, en el enfoque por competencias, se usan **rúbricas** que se emplean para medir desempeños concretos, a través de los cuales se demuestra el grado en el que los estudiantes han desarrollado sus habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales de manera integral.

Asimismo, y a diferencia de la evaluación por objetivos, en la que solamente importa el resultado, en la evaluación por competencias importa el proceso, es decir cómo se llega a la solución, tanto como al resultado alcanzado.⁷

2. Diferencia entre evaluar y calificar

Confundir evaluación con calificación, reduce el proceso a un acto administrativo y limita su valor pedagógico. La evaluación auténtica busca comprender y retroalimentar el aprendizaje, mientras que la calificación es solo un resultado cuantitativo derivado de este análisis.

2.1. Evaluar.

Implica emitir un juicio profesional fundamentado sobre el aprendizaje del estudiante, mediante:

- Análisis de evidencias.

⁷ UNIVERSIDAD AUTONOMA JUAN MISAEL SARACHO, SECRETARÍA ACADÉMICA, "Modelo Académico UAJMS 2026-2030". Pág. 142.

- Comparación con criterios.
- Retroalimentación.
- Toma de decisiones pedagógicas.

2.2. Calificar.

Implica asignar un valor cuantitativo a los desempeños evaluados en el enfoque tradicional, se confunde evaluar con “poner notas”

Figura N° 3
¿Qué enfoque de evaluación debe priorizarse en la educación universitaria?



Fuente: Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (Open AI, 2026)

Figura N° 4
¿Evaluar o calificar el aprendizaje de los estudiantes?



Fuente: Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (Open AI, 2026)

3. De la evaluación por competencias a la evaluación auténtica

La transición hacia la evaluación auténtica representa un cambio estructural en la Universidad, toda vez que desplaza el énfasis de la memorización hacia el desempeño contextualizado.

Y es que, la evaluación tradicional, centrada en exámenes escritos memorísticos, deja de lado:

- La aplicación en contexto,
- La resolución de problemas reales.
- La toma de decisiones,
- El aprendizaje significativo,
- La transferencia del conocimiento.

La evaluación auténtica propone reemplazar actividades artificiales por tareas que exijan:

- Análisis crítico.
- Razonamiento profesional.

- Desempeño observable.
- Producción de evidencias integrales.
- Reflexión profunda.

Pero, ¿para qué presentar el manual de evaluación por competencias con este nivel de análisis? Para cimentar las bases de un proceso de evaluación que se lleva a cabo en base a evidencias y por el hecho de que, a través de la evaluación de competencias, es posible llegar a la evaluación auténtica.

Esta afirmación, conduce a formular una pregunta también fundamental:

¿Qué es la evaluación auténtica?

La evaluación auténtica se centra en valorar el desempeño del estudiante (lo que el estudiante sabe hacer), a través de tareas reales o verosímiles que demandan la aplicación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, similares a las que enfrentará en su vida profesional o social.

¿Qué implica ello?

Que debe EVALUARSE no lo que el estudiante sabe decir, SINO LO QUE SABE HACER CON LO QUE SABE, EN CONTEXTO.

*Y es que la evaluación auténtica requiere que los estudiantes realicen tareas que repliquen los desafíos del mundo real, **DONDE EL DESEMPEÑO, Y NO LA REPETICIÓN DE INFORMACIÓN, SE CONSTITUYE EN EL FOCO DE LA EVALUACIÓN***⁸

¿Cuáles son los aspectos clave de esta definición expresada por Wiggins?

A través de esta definición, el autor:

- Introduce formalmente el concepto de **evaluación auténtica**.
- **Contrasta la evaluación tradicional** (que califica la repetición de la información), **con la evaluación basada en el desempeño** (tareas que repliquen los desafíos del mundo real).
- Señala que la **evaluación debe ser realista, significativa y desafiante**.

Gulikers et.al, definen a la evaluación auténtica en los siguientes términos:

“La evaluación auténtica es aquella en la que el contexto, la tarea, el producto, los criterios y el proceso de evaluación se alinean con prácticas profesionales reales”⁹

Parafraseando lo que expresan Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), **LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA REQUIERE QUE EL CONTEXTO, LAS TAREAS, LOS PRODUCTOS Y LOS CRITERIOS, SE ALINEEN CON LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES REALES.**

Nótese que, en esta definición, los autores identifican cinco dimensiones de autenticidad.

8 WIGGINS Grant, “Evaluación del rendimiento estudiantil: explorando el propósito y los límites de las pruebas”, Editorial Jossey Bass, 1998.

9 GULIKERS Judith, BASTIAENS Theo, KIRSCHNER Paul, “Un marco de referencia de cinco dimensiones para la evaluación auténtica”, Revista Investigación y Desarrollo en Tecnología Educativa, Centro de Experiencia en Tecnología Educativa de la Universidad Abierta de los Países Bajos, Heerlen, Países Bajos, 2004.

- La tarea.
- El contexto físico.
- El resultado o producto.
- Los criterios
- El proceso de evaluación.

Tabla N° 3
Tabla comparativa
Diferencias entre evaluación por competencias versus evaluación auténtica

Aspecto	Evaluación por Competencias (Qué se evalúa)	Evaluación Auténtica (Cómo se evalúa)
Naturaleza	Enfoque evaluativo	Estrategia evaluativa
Pregunta central	¿Cómo actúa competentemente?	¿En qué tareas reales lo demuestra?
Objeto de Evaluación	Competencias	Desempeños auténticos
Nivel	Circular - sistémico	Metodológico - instrumental
Autores	Perrenoud, Tobón	Wiggins, Gulikers
Instrumentos	Rúbricas, portafolios	Tareas reales, proyectos, casos

Fuente: GULIKERS, PERRENOUD, TOBÓN, WIGGINS,

Articulación del proceso formativo y evaluativo en la UAJMS

La evaluación constituye el mecanismo que verifica y retroalimenta la implementación efectiva del Modelo Académico de la UAJMS.



La evaluación no es un acto aislado, sino un **proceso integral y permanente** que articula el **Modelo Académico**, la **Macrocurrícula** y la **Microcurrícula** para **garantizar una formación pertinente, de calidad y con impacto social**.



1

CAPÍTULO

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y EPISTEMOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN BAJO EL ENFOQUE FBC



1. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y EPISTEMOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN BAJO EL ENFOQUE FBC

1.1. Introducción

No cabe duda que, en el ámbito de la educación superior, la evaluación se constituye en un componente esencial del proceso de enseñanza–aprendizaje, en tanto orienta, regula y garantiza la calidad del acto educativo.

En este contexto y, en el marco del **Modelo Académico UAJMS 2026–2030**,

la evaluación de los aprendizajes se concibe como **un proceso Formativo, Continuo, Integral y Contextualizado, cuya finalidad trasciende la mera medición del conocimiento, para focalizarse en la comprensión y valoración del desempeño del estudiante en contextos reales de actuación profesional.**

Tabla N° 4
Principios que sustentan la evaluación bajo el enfoque por competencias

Principios	Significado
Formativo	La evaluación formativa es aquella que acompaña el proceso de aprendizaje con el propósito de mejorar el desempeño del estudiante, NO DE SANCIONARLO NI CLASIFICARLO. Evaluar de manera formativa en FBC implica: • Identificar avances, dificultades y potencialidades. • Proporcionar retroalimentación oportuna, clara y orientadora. • Permitir al estudiante autorregular su aprendizaje. LA EVALUACIÓN FORMATIVA NO SE LIMITA A EVALUAR MOMENTOS INTERMEDIOS, SE CONSTITUYE POR EL CONTRARIO EN UNA LÓGICA PERMANENTE DE ACOMPAÑAMIENTO.

Continuo	La evaluación continua es un proceso sistemático y permanente, integrado al desarrollo de las actividades formativas. Evaluar de manera continua en FBC, implica. • Evaluar a lo largo de todo el proceso, no solamente al final. • Recoger evidencias en distintos momentos y situaciones. • Considerar la progresión del desempeño, NO UN RESULTADO AISLADO. En FBC no se evalúa un momento del aprendizaje, SINO LA TRAYECTORIA DE DESEMPEÑO. Exige: Valorar el desempeño del estudiante desde el diagnóstico inicial, las prácticas intermedias y la resolución final de un problema profesional.
Integral	La evaluación integral considera al estudiante como un sujeto complejo, razón por la cual evalúa la articulación de los distintos saberes que conforman una competencia. Incluye: • Saber conocer (conceptual) • Saber hacer (procedimental) • Saber ser y Saber Convivir (actitudinal y ético) Una competencia NO SE FRAGMENTA EN PRUEBAS AISLADAS, SINO QUE SE EVALÚA COMO UN DESEMPEÑO INTEGRADO.
Contextualizado	La evaluación contextualizada VALORA EL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE EN SITUACIONES REALES O SIMULADAS QUE REPRESENTAN EL CAMPO PROFESIONAL O SOCIAL. Implica: • Evaluar en CONTEXTOS AUTÉNTICOS. • Plantear SITUACIONES PROBLEMA, CASOS, PROYECTOS O RETOS. • Considerar las CONDICIONES Y DEMANDAS DEL ENTORNO. Se reitera el hecho de que, bajo el enfoque por competencias, NO SE EVALÚA LO QUE EL ESTUDIANTE DICE QUE SABE, SINO LO QUE DEMUESTRA HACER EN CONTEXTO.

Fuente: VILLARDÓN GALLEGOS L.J., "Principios básicos para la evaluación basada en competencias", Docere, Revista de Investigación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2016.

Tabla N° 5
Síntesis de los principios de evaluación por competencias

Principio (Atributos)	Significado
Evaluación Formativa	Mejora el aprendizaje mediante retroalimentación
Evaluación continua	Acompaña todo el proceso formativo.
Evaluación integral	Evalúa la articulación de saberes
Evaluación contextualizada	Se realiza en situaciones reales o auténticas.

Fuente: ESCÓBAR HERNÁNDEZ J.C., “La evaluación por competencias”, Decires, Revista del Centro de Enseñanza para extranjeros. Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, México, 2017.

En todo caso y, en el propósito de consolidar la educación superior **basada en competencias**, orientada a la formación de profesionales éticos, críticos, creativos, reflexivos y socialmente responsables, la evaluación, se consolida como una herramienta pedagógica que:

- retroalimenta el aprendizaje,
- estimula la autorregulación y
- promueve la mejora continua tanto en el estudiante como en el docente.

En síntesis:

EVALUAR EN FBC NO IMPLICA MEDIR CUÁNTO SABE EL ESTUDIANTE, SINO VALORAR CÓMO ACTÚA, DECIDE Y RESUELVE PROBLEMAS EN CONTEXTOS REALES, MOVILIZANDO SABERES, DE MANERA ÉTICA Y PERTINENTE.

En el marco institucional de la UAJMS:

EVALUAR NO SIGNIFICA ÚNICAMENTE MEDIR RESULTADOS, SINO EMITIR UN JUICIO PROFESIONAL FUNDAMENTADO SOBRE LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE. LA EVALUACIÓN SE CONCEBE ENTONCES, COMO UN PROCESO ÉTICO Y FORMATIVO QUE ACOMPAÑA AL ESTUDIANTE EN SU DESARROLLO, ORIENTA DECISIONES PEDAGÓGICAS Y GARANTIZA LA CALIDAD ACADÉMICA.

Su finalidad no es solo registrar el rendimiento, sino comprender y valorar:

- Qué sabe el estudiante.
- Cómo actúa ante una situación profesional.
- Qué decisiones toma.
- Cómo reflexiona sobre lo aprendido.
- Qué tan preparado está para transferir y aplicar conocimientos en contextos reales.

1.2. Bases epistemológicas y pedagógicas de la evaluación en Educación Superior

La concepción de la evaluación que sustenta el modelo académico de la UAJMS se alinea con las tendencias globales de la educación superior del siglo XXI, orientadas hacia la **pertinencia, la integralidad y la calidad formativa**.

Desde una perspectiva epistemológica, la evaluación se concibe como un **proceso de construcción de conocimiento**, que permite al sujeto reflexionar sobre sus aprendizajes, reconociendo la naturaleza dinámica, compleja y contextual del saber.

El **Modelo Académico UAJMS 2026–2030** plantea que toda práctica evaluativa debe estar vinculada a los principios de **aprendizaje significativo, centrado en el estudiante, interdisciplinariedad y responsabilidad social universitaria**.

Ello implica que:

Evaluar no consiste únicamente en comprobar el grado de asimilación de contenidos, sino en valorar la capacidad del estudiante para movilizar sus saberes, habilidades y valores ante situaciones concretas del entorno profesional y social.

Este enfoque se sustenta en autores como **Biggs y Tang (2011)**, quienes proponen el principio del *alineamiento constructivo*, según el cual la evaluación debe estar coherentemente articulada con los resultados de aprendizaje esperados y las estrategias didácticas implementadas y en **Perrenoud (1999)** quien sostiene que la evaluación debe orientarse hacia la regulación del aprendizaje, al constituirse en una herramienta para la toma de decisiones pedagógicas y no únicamente para la certificación de logros.

1.3. De la evaluación tradicional a la evaluación auténtica

Transitar desde modelos tradicionales hacia modelos de **evaluación auténtica** representa un cambio de paradigma en la práctica educativa universitaria, toda vez que, mientras la evaluación tradicional se centra en **medir la reproducción de la información** a través de exámenes escritos o pruebas estandarizadas, la evaluación auténtica busca **evidenciar el desempeño del estudiante en contextos reales o simulados**, valorando su capacidad para integrar conocimientos, habilidades y actitudes.

Wiggins (1998), expresa que la evaluación auténtica se basa en la observación de tareas significativas que reflejan los desafíos del mundo real y demandan la aplicación contextualizada del conocimiento, en tanto a que el **Modelo Académico UAJMS 2026–2030** enfatiza que “la evaluación debe trascender la simple calificación para constituirse en un proceso de valoración integral del aprendizaje”, promoviendo experiencias formativas donde el estudiante **actúa, reflexiona, crea y colabora**.

En este sentido, la evaluación auténtica implica:

- Valorar el aprendizaje como proceso y no solo como resultado.
- Promover la autoevaluación y la metacognición.
- Considerar evidencias de desempeño reales o simuladas.
- Utilizar criterios claros y compartidos (rúbricas, guías, escalas).
- Generar retroalimentación oportuna para la mejora continua.

De este modo, la evaluación auténtica fortalece la formación integral, favorece la

motivación intrínseca y refuerza la coherencia entre **enseñanza, aprendizaje y desempeño profesional**.

1.4. Enfoque de Formación Basada en Competencias (FBC)

La **Formación Basada en Competencias (FBC)** constituye el eje articulador del Modelo Académico UAJMS 2026–2030. Este enfoque asume que el aprendizaje no se reduce a la adquisición de información, sino a la **capacidad de actuar de manera eficaz y ética ante situaciones diversas**, integrando saberes teóricos, prácticos y actitudinales.

Desde esta perspectiva, evaluar implica **valorar el desempeño competente**, es decir, la puesta en acción de conocimientos y habilidades con sentido y responsabilidad.

De acuerdo con **Tobón (2008)**, la competencia se expresa mediante desempeños observables, sustentados en evidencias que demuestran la comprensión y la aplicación del saber. Por tanto, la evaluación por competencias requiere contar con **instrumentos flexibles y contextualizados** que permitan apreciar el progreso del estudiante hacia niveles de dominio progresivos:

- incipiente,
- básico,
- autónomo y
- estratégico.

El Modelo Académico UAJMS sostiene que el proceso de enseñanza–aprendizaje debe centrarse en la **formación integral del estudiante**, integrando las dimensiones del **saber conocer (SABER), saber hacer (HACER) y saber ser (SER)**.

En consecuencia, la evaluación adquiere un carácter **holístico**, pues considera el aprendizaje como un entramado de experiencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

1.5. Evaluar vs. Calificar: distinciones conceptuales y prácticas

Una de las transformaciones más importantes en el enfoque institucional de la evaluación radica en la **diferenciación entre evaluar y calificar**. Evaluar implica comprender, analizar y retroalimentar los procesos de aprendizaje, mientras que calificar se limita a asignar un valor numérico o simbólico.

El **Modelo Académico UAJMS 2026–2030** enfatiza que **las competencias no se califican**, sino que se **evidencian** mediante el análisis del desempeño en situaciones auténticas.

La evaluación, en este marco, se convierte en una oportunidad para **acompañar al estudiante en su desarrollo progresivo**, identificando fortalezas y áreas de mejora, en lugar de emitir un juicio definitivo.

Perrenoud (2004) afirma que:

“la evaluación formativa permite a los estudiantes regular sus aprendizajes, mientras que la evaluación sumativa solo constata resultados”.

En consecuencia, la práctica evaluativa universitaria debe orientarse hacia procesos de **re-flexión y autorregulación**, promoviendo un cambio de paradigma en la cultura institucional de evaluación.

1.6. La evaluación como parte del aprendizaje activo, contextualizado y ético

En coherencia con los principios de la UAJMS:

la evaluación se entiende como un proceso **ético, reflexivo y socialmente comprometido**, que orienta la formación de profesionales capaces de responder a los desafíos del entorno.

Evaluar en la universidad significa, acompañar al estudiante en su crecimiento académico y humano, reconociendo su diversidad, sus experiencias previas y su potencial de aprendizaje. Este proceso demanda una actitud de **escucha activa, empatía y justicia**, promoviendo la equidad y el respeto a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Asimismo, la evaluación debe incorporar el uso de **tecnologías educativas**, la **inteligencia artificial** y las **plataformas de seguimiento académico**, que faciliten la trazabilidad de los aprendizajes y la gestión de evidencias.

De esta manera, la evaluación se consolida como **una práctica transformadora**, que articula la docencia, la investigación y la interacción social, garantizando la pertinencia y la calidad del proceso formativo en la UAJMS.





2

CAPÍTULO

**DIMENSIONES Y COMPONENTES
DE LA EVALUACIÓN
SER – SABER - HACER**



2. DIMENSIONES Y COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN

SER – SABER - HACER

2.1. Integración de las dimensiones en el Modelo Académico UAJMS 2026–2030

El **Modelo Académico UAJMS 2026–2030** concibe la formación universitaria como un proceso integral orientado al desarrollo armónico del **saber conocer, saber hacer y saber ser**, tres dimensiones que configuran la base de la **formación por competencias**, en tanto a que integran los aspectos cognitivos (saber), procedimentales (hacer) y actitudinales (ser) del aprendizaje.

En este marco:

La evaluación no se limita a medir conocimientos o verificar resultados, sino que busca evidenciar el desarrollo de las capacidades profesionales y humanas que definen el perfil profesional de los futuros graduados.

De manera coherente con los lineamientos institucionales, el modelo promueve una **evaluación multidimensional**, donde cada componente se articula con los otros, generando una visión completa del aprendizaje.

En este contexto, la universidad asume que toda competencia profesional implica la **movilización simultánea** de estas tres dimensiones:

- el SER, que orienta los valores y la ética;
- el SABER, que estructura el conocimiento teórico; y
- el HACER, que materializa la acción competente.

Así, evaluar en la UAJMS significa **valorar el equilibrio entre el saber, el saber hacer y el saber ser**, en coherencia con el propósito de formar profesionales capaces de actuar de manera reflexiva, eficiente y socialmente responsable.

2.2. El SER, componente que aglutina: valores, actitudes y compromiso social

El **SER** se constituye en el componente que marca la dimensión ética, axiológica y actitudinal del aprendizaje. Comprende los valores, principios, emociones y disposiciones personales que orientan la conducta del estudiante frente a sí mismo, a los demás y a su entorno.

Incluye:

- Responsabilidad.
- Honestidad académica.
- Empatía.
- Actitud profesional.
- Trabajo en equipo.

- Puntualidad.
- Disposición a aprender.
- Ética disciplinar.

Y se constituye en una DIMENSIÓN ESENCIAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

De acuerdo con lo que establece el Modelo Académico UAJMS 2026–2030, esta dimensión busca fortalecer una formación **con conciencia ética, compromiso social y pensamiento crítico**, entendiendo que la universidad es un espacio de construcción de ciudadanía y de transformación cultural.

Evaluar el **SER** implica observar la forma en la que el estudiante:

- Se relaciona con su entorno de aprendizaje.
- Muestra responsabilidad, respeto y empatía.
- Participa en procesos colaborativos y de trabajo en equipo.
- Asume compromisos institucionales y comunitarios.
- Demuestra integridad académica y profesional.

Las evidencias asociadas a esta dimensión pueden expresarse a través de:

- **Portafolios reflexivos**

Una herramienta pedagógica que recopila evidencias del aprendizaje del estudiante, acompañadas de procesos sistemáticos de reflexión crítica, con el propósito de favorecer la autorregulación, la metacognición y la construcción significativa del conocimiento.

De acuerdo a lo que manifiesta Schön, el aprendizaje profesional se fortalece cuando el sujeto desarrolla la capacidad de “reflexionar sobre la acción”, es decir, analizar críticamente su propia práctica para mejorarla.

Paulson et.al., sostienen que el portafolio debe incluir evidencia de reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que lo diferencia de una simple recopilación documental.¹⁰

- **Autoevaluaciones éticas**

Procesos mediante los cuales una persona analiza de manera reflexiva su propio comportamiento, decisiones y valores, contrastándolos con principios éticos y normas morales, con el fin de mejorar su actuación responsable en contextos sociales o profesionales.¹¹

- **Diarios de aprendizaje**

Registros escritos y sistemáticos en los que el estudiante reflexiona sobre sus experiencias educativas, procesos de comprensión, dificultades y avances, con el propósito de consoli-

¹⁰ PAULSON F., Op. cit., 1991.

¹¹ REST J.R., “Desarrollo moral: avances en investigación y teoría”, Editorial Praeger, Nueva York, Estados Unidos, 2010.

dar aprendizajes significativos y desarrollar pensamiento crítico.¹²

- **Observaciones sistemáticas**

Método de recolección de información que consiste en el registro planificado, estructurado y controlado de conductas, fenómenos o situaciones, realizado mediante categorías e instrumentos previamente definidos para garantizar validez y confiabilidad.¹³

- **Retroalimentación de pares y docentes.**

Proceso formativo mediante el cual, estudiantes y docentes, proporcionan información constructiva, específica y orientada a la mejora sobre el desempeño académico, con el fin de fortalecer el aprendizaje y promover la autorregulación.

La retroalimentación efectiva es aquella información proporcionada al estudiante acerca de su desempeño que le indica cómo mejorar y avanzar hacia los objetivos de aprendizaje.

Información que se proporciona al estudiante acerca de su desempeño que le indica cómo mejorar y avanzar hacia los objetivos de aprendizaje.

La retroalimentación entre pares, por otra parte, implica que los propios estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros, utilizando criterios previamente establecidos, favoreciendo la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo.¹⁴

El docente, como mediador del proceso, debe propiciar experiencias que permitan a los estudiantes **reflexionar sobre su propio desempeño y desarrollo humano**, comprendiendo que la competencia profesional solo cobra sentido cuando se ejerce desde el compromiso ético y social.

2.3. El SABER: componente que contempla al conocimiento teórico y a la comprensión crítica.

El **SABER** se refiere al dominio conceptual, la comprensión y la capacidad de análisis que sustentan la práctica profesional.

En el enfoque de Formación Basada en Competencias, el saber deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio al servicio de la acción competente.

En coherencia con el Modelo Académico UAJMS 2026–2030, el **SABER** implica la construcción activa del conocimiento mediante el aprendizaje significativo, la investigación formativa y el pensamiento crítico.

- **El aprendizaje significativo**

Según **David P. Ausubel**, el aprendizaje significativo ocurre cuando “el contenido puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe”, es de-

12 MOON J., “Diarios de aprendizaje: Manual para la práctica reflexiva y el desarrollo profesional”, Editorial Routledge, Segunda edición, Londres, 2006.

13 HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto, et.al., op. cit., 2014.

14 BROOKHART S. M. (2008). How to Give Effective Feedback to Your Students. Alexandria, VA: ASCD, 2008.

cir, cuando existen conceptos previos relevantes que sirven como anclaje para la nueva información.¹⁵

- **La investigación formativa**

Es aquella que se realiza en el proceso de formación académica, no necesariamente para producir nuevo conocimiento científico, sino para que el estudiante aprenda a investigar, desarrollando habilidades de pensamiento crítico, análisis y construcción de conocimiento.

La investigación formativa es una estrategia pedagógica que integra la investigación al proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que el estudiante desarrolle competencias investigativas y pensamiento crítico.

Esta concepción destaca que la investigación formativa no se centra solamente en resultados científicos, sino en el fortalecimiento de competencias investigativas como parte integral del aprendizaje.¹⁶

- **El pensamiento crítico**

Es un proceso racional, reflexivo y evaluativo que permite emitir juicios fundamentados y tomar decisiones informadas sobre qué creer o que hacer.

En esta definición destacan tres elementos esenciales:

- La reflexión,
- La razonabilidad,
- La orientación hacia el juicio y la acción.¹⁷

En este contexto, el estudiante no solo debe memorizar contenidos, sino **interpretar, argumentar, relacionar y aplicar** la información en contextos reales.

Evaluar el **SABER** requiere identificar evidencias que demuestren la comprensión y el razonamiento del estudiante, tales como:

- Resolución de estudios de caso o problemas reales.
- Elaboración de proyectos investigativos o de innovación.
- Ensayos reflexivos y análisis críticos.
- Evaluaciones orales o escritas de comprensión profunda.
- Producción académica y científica con sustento teórico.

En todo caso, el docente debe garantizar la **coherencia entre los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación**, asegurando que las actividades propuestas permitan al estudiante

15 TORRES Arturo, 2016, La teoría del Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel. Disponible en "Psicología del aprendizaje verbal significativo", disponible en Portal Psicología y Mente, <https://psicologiymente.com/desarrollo>.

16 RESTREPO GÓMEZ B., "Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad", 2003,

17 ENNIS Robert. "Una base lógica para la medición de las habilidades de pensamiento crítico", Editorial Liderazgo Educativo, 1985

DEMOSTRAR LO QUE SABE Y CÓMO LO APLICA.

La evaluación del SABER, por tanto, debe trascender los exámenes tradicionales y privilegiar **estrategias de análisis, síntesis y transferencia de conocimiento**.

El SABER, o conocimiento cognitivo, incluye:

- Conceptos.
- Teorías.
- Explicaciones.
- Principios.
- Análisis.
- Razonamiento.

Y se expresa a través de la comprensión profunda, no en la memorización.

2.4. El HACER, componente que conjunciona el desempeño práctico y la aplicación contextual

El **HACER** representa la dimensión operativa del aprendizaje, vinculada a la capacidad del estudiante para **aplicar sus conocimientos en la práctica profesional, en contextos reales de desempeño**.

Supone la movilización de recursos cognitivos, técnicos y actitudinales para resolver problemas concretos, crear soluciones innovadoras y ejecutar tareas con eficiencia y calidad.

Constituido como el desempeño técnico y operativo, el HACER, incluye:

- Procedimientos.
- Protocolos.
- Aplicación técnica.
- Resolución de problemas.
- Manipulación de instrumentos.
- Toma de decisiones prácticas.
- Destrezas manuales o digitales.
- Diseño de soluciones.

Y REPRESENTA EL NIVEL MÁS VISIBLE DE LA COMPETENCIA

En el marco del Modelo Académico UAJMS 2026–2030,

**EL HACER CONSTITUYE EL ESPACIO
DONDE SE EVIDENCIA LA COMPETENCIA
EN ACCIÓN.**

Se materializa en **situaciones reales o simuladas** que demandan desempeño, creatividad y toma de decisiones.

Evaluar esta dimensión implica observar:

- cómo actúa el estudiante,
- qué estrategias utiliza,
- qué resultados logra y
- cómo los justifica.

Entre las evidencias más comunes se incluyen:

- Prácticas de laboratorio o de campo.
- Ejercicios de simulación profesional.
- Proyectos productivos o comunitarios.
- Diseños, prototipos o productos innovadores.
- Desempeño en entornos laborales supervisados.

Para valorar el HACER, se emplean instrumentos como:

- **Rúbricas de desempeño**

Son instrumentos de evaluación que describen criterios específicos y niveles de calidad para valorar el desempeño del estudiante en una tarea o producto académico.

Una herramienta de evaluación que consiste en un conjunto de criterios y descripciones graduadas de calidad, utilizadas para evaluar el trabajo de los estudiantes y apoyar su aprendizaje.

Esta definición resalta el hecho de que **las rúbricas no solo sirven para calificar, sino también para guiar el aprendizaje y hacer transparentes las expectativas.**¹⁸

- **Guías de observación**

Instrumento sistemático de recolección de información que organiza previamente los aspectos, categorías o indicadores que serán observados en una situación determinada, con el fin de registrar datos de manera objetiva y estructurada.

La guía de observación, permite delimitar qué se observará, como se registrará y bajo qué

¹⁸ ANDRADE H., “Enseñanza con rúbricas: lo bueno, lo malo y lo feo”, Editorial Enseñanza Universitaria, 2005.

criterios, garantizando rigor metodológico.¹⁹

- **Listas de cotejo.**

Es un instrumento de evaluación y recolección de información que permite verificar, mediante un conjunto de indicadores o criterios previamente establecidos, la presencia o ausencia de elementos específicos en un desempeño, actividad o producto.

Son instrumentos estructurados que permiten registrar la presencia o ausencia de determinadas características, conductas o elementos en un proceso de observación o evaluación.²⁰

- **Portafolios de evidencias.**

Una colección intencional, organizada y sistemática de trabajos que realizan los estudiantes que demuestran sus esfuerzos, progreso y logros en un área determinada, acompañada de reflexión y criterios de evaluación previamente establecidos.

Esta definición resalta tres elementos esenciales:

- selección intencional de evidencias.
- Criterios claros de evaluación.
- Reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje.²¹

Instrumentos que permiten registrar los resultados alcanzados con criterios objetivos y verificables.

La evaluación del HACER debe ser **integral y reflexiva**, considerando tanto el resultado como el proceso, y reconociendo el error como parte natural del aprendizaje. De este modo, el docente se convierte en un **acompañante y facilitador del desempeño**, promoviendo la autonomía, la creatividad y la responsabilidad del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje.

2.5. La articulación de los tres componentes en el perfil profesional del graduado

En el **Modelo Académico UAJMS 2026–2030**, las dimensiones del SER, SABER y HACER se integran de manera dialéctica y complementaria dentro del perfil del profesional que se gradúa de la UAJMS.

Se considera importante destacar que, en el enfoque por competencias, no existen aprendizajes aislados: toda competencia expresa necesariamente, una combinación armónica de conocimiento, acción y valores.

En todo caso, el estudiante demuestra su competencia cuando:

19 HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO Carlos, BAPTISTA GUMUCIO Pilar, "Metodología de la Investigación", Editorial Mc Graw Hill Hispanoamericana, 6ª Edición, México, 2014.

20 HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto, et. al., op.cit., 2014.

21 PAULSON F., "¿Qué hace que un portafolio sea un portafolio?", Editorial Liderazgo Educativo, 1991.

- **actúa con fundamento teórico** (SABER),
- **ejecuta con eficacia** (HACER)
- **y decide con ética y responsabilidad** (SER).

Por esta razón, la evaluación debe valorar la coherencia entre estos tres planos, verificando que la **acción** profesional esté sustentada en el **conocimiento** y guiada por **principios éticos**.

Este enfoque integral asegura que las personas que se gradúan de la UAJMS sean profesionales:

- Competentes en su disciplina.
- Capaces de aprender de manera continua.
- Comprometidos con su comunidad y con el desarrollo sostenible.
- Dotados de pensamiento crítico, creativo y solidario.

La articulación de los componentes se refleja en el **perfil de egreso profesional**, que define las competencias genéricas y específicas que los estudiantes deben alcanzar.

De esta manera:

la evaluación no se limita a certificar aprendizajes, se convierte en un proceso de **verificación del desarrollo integral de la persona y del profesional que se forma en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho**.



Juê Sub
Cel.: 77



into Villa
183387

3

CAPÍTULO

**MODALIDADES, MOMENTOS Y
FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.**



3. MODALIDADES, MOMENTOS Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.

3.1. Modalidades de evaluación en el enfoque por competencias

Según el **Modelo Académico UAJMS 2026–2030**, la evaluación es un proceso continuo, sistémico y formativo que se integra a todas las fases del aprendizaje.

De esta manera, la evaluación en el Modelo Académico UAJMS 2026–2030 se concibe como un proceso fundamental dentro del aprendizaje, caracterizado por su naturaleza continua y sistémica. En este marco, se establece que “la evaluación es un proceso continuo y sistémico que acompaña todas las fases del aprendizaje”, lo que implica su integración permanente en el desarrollo formativo del estudiante y no únicamente como un mecanismo final de verificación, sino que se integra de manera permanente en el desarrollo formativo del estudiante, al citar a la evaluación diagnóstica (de inicio); la evaluación formativa (durante el proceso) y; la evaluación de promoción (al finalizar el proceso).²²

Esta perspectiva se alinea con el enfoque socioformativo de Tobón (2013), quien sostiene que la evaluación debe ser formativa, orientada al desarrollo de competencias y basada en evidencias de desempeño en contextos reales.²³

Coincide con el principio de alineamiento constructivo propuesto por Biggs (2006), según el cual la evaluación debe estar coherentemente articulada con los resultados de aprendizaje y las actividades de enseñanza. En este sentido, la evaluación deja de ser un instrumento meramente calificativo para convertirse en un proceso estratégico que orienta, retroalimenta y mejora continuamente el aprendizaje.²⁴

Este enfoque se complementa con una visión formativa, integral y contextualizada de la evaluación, orientada a la generación de evidencias de desempeño y al fortalecimiento de competencias. De este modo, la evaluación deja de ser un mecanismo exclusivo de calificación, para convertirse en una herramienta que guía, retroalimenta y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo el enfoque de **Formación Basada en Competencias (FBC)**, se reconocen diversas moda-

22 UAJMS, “Modelo Académico 2026–2030”, op. cit, pág. 141.

23 TOBÓN Sergio, “Formación Integral y Competencias: Pensamiento Complejo, Currículo, Didáctica y Evaluación”, ECOE Ediciones, Bogotá, Colombia, 2013

24 BIGGS John Burville, “Calidad del aprendizaje universitario”, Narcea Ediciones, Madrid, España, 2006.

lidades de evaluación que responden a diferentes propósitos pedagógicos, todas ellas orientadas a valorar el desarrollo progresivo del estudiante y su desempeño integral en las dimensiones del **SER, SABER y HACER**.

Estas modalidades no se excluyen entre sí, sino que se complementan para ofrecer una visión holística del aprendizaje. Entre las principales se destacan:

Figura N° 5
Modalidades de Evaluación



Fuente: Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (OpenAI, 2026)

3.1.1. EVALUACIÓN INICIAL O DIAGNÓSTICA

Tiene como propósito **identificar los saberes previos, experiencias, actitudes y expectativas** del estudiante antes de que este inicie su proceso formativo. Permite que el docente pueda ajustar sus estrategias pedagógicas y diseñar experiencias de aprendizaje pertinentes.

IMPLICA IDENTIFICAR CONOCIMIENTOS PREVIOS, EXPERIENCIAS, INTERESES Y NECESIDADES. En la UAJMS, esta evaluación se realiza a través del uso de los siguientes instrumentos: cuestionarios de exploración, mapas conceptuales, entrevistas, dinámicas de grupo o actividades de análisis de caso.

Constituida en el punto de partida y realizada al inicio del curso, unidad o módulo, la evaluación diagnóstica, permite conocer:

- Saberes previos.
- Experiencias y competencias existentes.
- Estilos de aprendizaje.

- Vacíos conceptuales.
- Necesidades especiales.
- Expectativas y motivaciones.²⁵

3.1.2. EVALUACIÓN DE PROCESO O FORMATIVA

En el Modelo basado en el enfoque por competencias, la Evaluación Formativa, se constituye en el **núcleo esencial del proceso evaluativo. EN LA COLUMNA VERTEBRAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.** Esta modalidad de evaluación, se realiza durante el proceso de aprendizaje y acompaña al estudiante durante todo su proceso de aprendizaje, promoviendo la **retroalimentación continua** y la **autorregulación**.²⁶

La evaluación formativa se lleva a cabo con la finalidad de orientar, corregir, fortalecer y motivar, más que calificar.

Dicho de otro modo, la evaluación formativa, genera retroalimentación oportuna para:

- Corregir errores.
- Reforzar conocimientos.
- Mejorar el desempeño.
- Revisar evidencias.
- Orientar decisiones pedagógicas.
- Fortalecer la metacognición en los estudiantes.

En todo caso debe entenderse que la evaluación formativa, se constituye en el momento más importante del proceso evaluativo, ya que permite que el estudiante, pueda mejorar antes de la calificación final.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA NO SE CALIFICA; SE RETROALIMENTA.

De acuerdo a lo que manifiesta **Perrenoud**, la evaluación formativa “regula los aprendizajes en tiempo real, ayudando al estudiante a aprender mejor y al docente a enseñar de manera más eficaz”.²⁷ En la práctica, la UAJMS impulsa la evaluación formativa a través de:

- **Observaciones sistemáticas,**
- **Rúbricas descriptivas,**

25 AUSUBEL David Paul, “Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva”, Editorial Paidós, Barcelona, España, 2002.

26 BLACK Paul; WILLIAM Dylan, “Evaluación y aprendizaje en el aula. Evaluación en la educación”, Publicado por Carfax Publishing, Reino Unido, Revista Evaluación en la educación: principios, política y práctica, volumen 5 N° 1.

27 PERRENOUD Philippe, “La evaluación de los alumnos: da la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes”, Editorial Colihue, Buenos Aires, Argentina, (1999).

- **Co-evaluaciones y**
- **Portafolios reflexivos,**

en los que el estudiante demuestra su evolución progresiva hacia la competencia.

IMPLICA MEJORAR EL APRENDIZAJE, GENERAR RETROALIMENTACIÓN Y ACOMPAÑAR EL DESARROLLO PROGRESIVO DE COMPETENCIAS.²⁸

3.1.3. EVALUACIÓN SUMATIVA O DE CERTIFICACIÓN

Es aquella que se lleva a cabo con la finalidad de **verificar el nivel de logro alcanzado** al finalizar una unidad, módulo o asignatura determinada, con el propósito de verificar el nivel de dominio adquirido.²⁹

En el enfoque FBC, la evaluación sumativa o de certificación, se centra en **evidencias integradoras** que reflejan el desempeño global del estudiante, no solo en pruebas teóricas, sino también en actividades prácticas y proyectos interdisciplinarios.

La evaluación sumativa, en este sentido, **no es punitiva ni terminal**, sino parte del ciclo de mejora continua. Los resultados obtenidos retroalimentan la planificación docente y los procesos institucionales de calidad.

IMPLICA VERIFICAR NIVELES DE LOGRO AL CIERRE DE CICLOS FORMATIVOS O ACTIVIDADES RELEVANTES.³⁰

3.1.4. EVALUACIÓN INTEGRADORA

La **evaluación integradora** constituye el momento culminante del proceso evaluativo dentro del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA).

Su finalidad es verificar la capacidad del estudiante para articular los conocimientos teóricos adquiridos con su aplicación práctica en contextos auténticos o simulados, demostrando de esta manera, el desarrollo integral de las competencias profesionales.³¹

Este tipo de evaluación, trasciende la mera comprobación de contenidos, ya que exige evidencias de desempeño que reflejen el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, en situaciones que reproducen la complejidad del ejercicio profesional.

En el marco de la Formación Basada en Competencias, tiene como objetivo **valorar el desem-**

²⁸ TOBÓN Sergio, Op. Cit., 2013.

²⁹ BIGGS John Burville; TANG Catherine, “Enseñanza para un aprendizaje de calidad en la Universidad”, Universidad de Maidenhead, Reino Unido, Editorial Open University Press, Cuarta edición, 2011.

³⁰ BROWN Sally; GLASSNER Angela, “Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques”, Editorial Narcea, Madrid, España, 2003.

³¹ VILLA SÁNCHEZ Aurelio; POBLETE RUIZ Manual, “Aprendizaje basado el competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas”, Editorial Mensajero, Bilbao, España, 2007.

peño de los estudiantes en situaciones complejas, donde convergen múltiples competencias.

Se basa en la resolución de problemas reales o simulados que exigen del estudiante pensamiento crítico, creatividad y trabajo colaborativo.³²

El *Modelo Académico UAJMS 2026–2030* promueve esta modalidad a través de:

- proyectos interdisciplinarios,
- prácticas preprofesionales,
- estudios de caso y
- trabajos de campo,

que permiten evidenciar la integración entre teoría y práctica.

EXIGE AJUSTAR ESTRATEGIAS DOCENTES, MEJORAR INSTRUMENTOS Y FORTALECER PROCESOS ACADEMICOS.

3.2. Momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa

La evaluación, entendida como proceso permanente, debe planificarse estratégicamente en tres **momentos fundamentales**: antes, durante y después del aprendizaje. Cada uno cumple una función específica dentro del ciclo pedagógico:

Tabla N° 6
Tipos de Evaluación en FBC

Momento	Tipo de evaluación	Propósito principal	Ejemplos de aplicación en UAJMS
Antes	Diagnóstica	Conocer los saberes previos y expectativas de los estudiantes.	Cuestionarios iniciales. Entrevistas. Análisis de casos. Lluvia de ideas.
Durante	Formativa	Acompañar el proceso, detectar dificultades y retroalimentar.	Observación directa. Coevaluación. Portafolio. Debates reflexivos.
Después	Sumativa	Determinar el nivel de logro alcanzado y certificar aprendizajes.	Proyecto integrador. Defensa oral. Práctica profesional. Rúbrica final.

Fuente: Modelo Académico 2026–2030, pág. 141

³² En todo caso, el docente debe garantizar la **coherencia entre los momentos de evaluación**, de manera que
ZABALA Antoni; ARNAU Laià, "Once ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias", Editorial Graó, Barcelona, España, 2008.

- los resultados diagnósticos orienten la enseñanza,
- la evaluación formativa monitoree el progreso y
- la evaluación sumativa consolide la evidencia del aprendizaje logrado.

De acuerdo a lo que establece el Modelo Académico UAJMS 2026–2030,

La evaluación de competencias se fundamenta en la evaluación auténtica, orientada a situaciones reales y al desempeño. Es un proceso continuo de retroalimentación que mide el desarrollo integral de competencias a través de evidencias. Se aplica de forma diagnóstica, formativa y final, valorando tanto el proceso como los resultados con criterios previamente establecidos.

3.3. Evaluación participativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

El modelo de evaluación de la UAJMS promueve una visión **participativa y colaborativa** del proceso evaluativo, en el que, el estudiante asume un rol activo en la valoración de su propio desempeño.

En este sentido, se incorporan tres modalidades complementarias de evaluación:

3.3.1. Autoevaluación

Es la evaluación que realiza la propia persona, respecto al desarrollo de sus competencias. Implica la valoración de los niveles de idoneidad desde la mirada de sí mismo, a partir de un proceso de autorreflexión que le permite al estudiante, efectuar un reconocimiento de las acciones motrices, emocionales e intelectuales.³³

Implica un acto de reflexión crítica mediante el cual el estudiante analiza su propio aprendizaje, identifica fortalezas y debilidades, y establece compromisos de mejora. Favorece el desarrollo de la **autonomía, la metacognición y la autorregulación**, competencias clave en la educación superior.

Los instrumentos más comunes son:

- Los diarios reflexivos,
- las bitácoras,
- las listas de cotejo personales y
- los formularios de autoanálisis.³⁴

³³ BOUD David, "Mejorar el aprendizaje a través de la autoevaluación", Editorial RoutledgeFalmer Londres, Inglaterra, 2003

³⁴ ANDRADE Heidi L., VALTCHEVA Anna, "Fomentar el aprendizaje y en rendimiento a través de la autoevaluación". De la teoría a la práctica, Editorial Taylor & Francis (Routledge), 2009.

En la UAJMS, esta práctica se considera una estrategia formativa que **empodera al estudiante como protagonista de su aprendizaje** y refuerza su compromiso ético con la calidad de su desempeño.

3.3.2. Coevaluación.

La **coevaluación implica la valoración del aprendizaje entre pares**. Permite que los estudiantes aprendan a observar, dialogar y valorar el trabajo de otros estudiantes, desarrollando competencias comunicativas, de empatía y juicio crítico.

Esta modalidad fomenta el **aprendizaje colaborativo** y fortalece la cultura de respeto y responsabilidad compartida. En las aulas de la UAJMS, se aplica, por ejemplo, durante la revisión de proyectos grupales, exposiciones o debates académicos, mediante rúbricas consensuadas o escalas descriptivas.³⁵

3.3.3. Heteroevaluación

Se constituye en la forma más tradicional de evaluación, en la que el docente valora el desempeño del estudiante de acuerdo a criterios preestablecidos.

La heteroevaluación verifica el alcance de las competencias desde la apreciación de otra persona en diferente condición que el evaluado, proceso que es realizado generalmente por el docente o por un equipo docente.³⁶

Cabe aclarar que, en el enfoque por competencias, esta valoración **no se limita a asignar notas**, sino que se orienta a **proporcionar retroalimentación cualitativa**, promoviendo la reflexión y la mejora continua.

El docente se convierte así en **facilitador y mediador del aprendizaje**, responsable de garantizar la objetividad, la transparencia y la coherencia del proceso evaluativo.

La combinación de estas tres modalidades fortalece el sentido formativo de la evaluación y construye un **clima de corresponsabilidad académica**, donde aprender y evaluar son procesos compartidos.³⁷

35 TOPPING Keith James. "Evaluación entre pares, entre estudiantes de colegios y universidades", Revista de Educación Investigativa, 1998.

36 BIGGS John Burville, "Calidad del aprendizaje universitario", Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, España, 2005.

37 BROWN Sally, GLASNER Angela, "Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques", Narcea S.A. de Editores, 2003.

3.4. Funciones reguladoras y retroalimentación continua

La evaluación cumple múltiples **funciones reguladoras** dentro del proceso educativo. Desde la perspectiva del *Modelo Académico UAJMS 2026–2030*, más que juzgar, el propósito esencial de la evaluación radica en **mejorar el aprendizaje y orientar la práctica docente**.

Entre las principales funciones destacan:

a). **Función diagnóstica.**

En tanto a que identifica las condiciones iniciales del estudiante, sus conocimientos previos y necesidades formativas.

b). **Función formativa.**

Orienta la enseñanza y regula los procesos de aprendizaje mediante la retroalimentación.

c). **Función certificadora.**

Acredita los logros alcanzados con base en criterios de desempeño.

d). **Función social.**

Garantiza la transparencia y la rendición de cuentas ante la comunidad educativa.

e). **Función investigativa.**

Genera información para la mejora institucional y la innovación pedagógica.³⁸

La **retroalimentación continua** es el mecanismo que articula todas estas funciones. De acuerdo a lo que manifiesta **Tobón (2008)**, retroalimentar significa “acompañar al estudiante en la comprensión de su propio aprendizaje y ofrecerle herramientas para avanzar hacia niveles superiores de competencia”.³⁹

En la práctica docente, la retroalimentación debe ser:

- **Descriptiva y no solo valorativa.**

Enfocada en el proceso y no únicamente en el resultado.

- **Oportuna.**

Que se brinda durante el desarrollo de las actividades y no al final del curso.

- **Individualizada.**

Que reconoce los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

- **Motivadora y orientadora.**

Centrada en el potencial de mejora y en el reconocimiento del esfuerzo.

³⁸ BLACK Paul; WILLIAM Dylan, Op. Cit., volumen 5 N° 1, 1998.

³⁹ TOBÓN TOBÓN Sergio, “La evaluación de las competencias en la Educación Superior”, ECOE Ediciones, Bogotá, Colombia, 2008.

La retroalimentación, concebida como diálogo pedagógico, fortalece la confianza y la relación docente–estudiante, generando un ambiente de aprendizaje ético y colaborativo.⁴⁰

3.5. Ejemplos de aplicación en contextos universitarios

A modo de ilustrar la implementación de las modalidades y momentos de evaluación en el contexto de la UAJMS, a continuación, se presentan algunos **ejemplos aplicados** a diferentes áreas del conocimiento:

Ejemplo 1. Carrera de Ciencias de la Enfermería

Diagnóstica	Cuestionario inicial sobre conocimientos de bioética.
Formativa	Observación con lista de cotejo mientras se lleva a cabo la atención simulada a pacientes.
Sumativa	Evaluación integradora de la práctica hospitalaria, con la elaboración de una rúbrica que evalúa el desempeño profesional.
Autoevaluación	Reflexión escrita que efectúa el propio estudiante, respecto del trato ético que él mismo proporciona a sus pacientes.
Coevaluación	Valoración que se promueve entre pares (los mismos estudiantes), respecto del trabajo en equipo realizado durante la simulación clínica.

Ejemplo 2. Facultad de Ciencias Económicas y Financieras.

Diagnóstica	Estudio de caso introductorio sobre análisis financiero.
Formativa	Desarrollo progresivo de un plan de negocios con acompañamiento de tutoría y revisiones parciales de los avances.
Sumativa	Presentación del proyecto ante jurado externo mediante sustentación, exposición y defensa (evaluación integradora).
Coevaluación	valoración grupal de aportes individuales.
Coevaluación	retroalimentación docente sobre criterios de innovación y factibilidad.

Ejemplo 3. Facultad de Ingeniería y Tecnología

40 VALDEZ VALDEZ Lorena Silvana, Sánchez Uscamayta Jesús Oswaldo, LESCANO LÓPEZ Galia Susana, “Evaluación formativa, retroalimentación, estrategias e instrumentos”, Revista Educación, San José de Costa Rica, 2023.

Diagnóstica	resolución inicial de un problema técnico.
Formativa	seguimiento mediante bitácora de laboratorio y asesorías semanales.
Sumativa	defensa de un prototipo funcional, evaluado con rúbrica técnica y de innovación.
Autoevaluación	Estos ejemplos evidencian la flexibilidad y contextualización de la evaluación por competencias, adaptándose a la naturaleza de cada disciplina sin perder su orientación formativa y ética.





4

CAPÍTULO

**EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE Y
DESEMPEÑO EN LA EVALUACIÓN
BASADA EN COMPETENCIAS**



4. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO EN LA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

4.1. Introducción

En la Evaluación Basada en Competencias (EBC), las evidencias constituyen los **productos, actuaciones, procesos y expresiones observables** a través de los cuales los estudiantes demuestran su nivel de dominio en las competencias que desarrollaron en su área profesional.

De hecho, no existe evaluación auténtica sin evidencias que permitan identificar desempeños reales, contextualizados y congruentes con situaciones del mundo profesional.⁴¹

En este sentido, en el presente capítulo se explora de manera detallada y profunda:

- Los tipos de evidencias,
- Su relación con las dimensiones SER–SABER–HACER,
- El concepto de desempeño,
- Los tipos de tareas auténticas,
- Los criterios de calidad para las evidencias,
- Ejemplos aplicados por disciplinas,
- Los lineamientos institucionales establecidos para la UAJMS, respecto de las evidencias.

4.2. Evidencias: concepto y función en el enfoque por competencias.

En el enfoque institucional, las evidencias cumplen una doble función:

- Le permiten al docente emitir juicios fundamentados sobre el nivel de dominio alcanzado;
- Constituyen insumos para la mejora continua y la acreditación de la calidad educativa.

⁴¹ TOBÓN TOBÓN Sergio, "Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico", ECOE Ediciones, Bogotá, Colombia, 2013.

El valor de las evidencias radica en que son observables, verificables y contextualizadas.⁴²

¿Qué implica ello?.

Que, en virtud de lo que expresan estos autores, las evidencias permiten emitir juicios sobre el nivel de dominio que poseen los estudiantes sobre un tema específico y constituyen insumos para la mejora continua y la calidad educativa.

4.2.1. ¿Qué es una EVIDENCIA?

Tobón manifiesta que, una evidencia es **todo aquello que el estudiante:**

- **produce,**
- **ejecuta,**
- **explica,**
- **resuelve,**
- **analiza,**
- **diseña,**
- **comunica o demuestra.**

Y que permite deducir el nivel de competencia alcanzado. No se constituye en un requisito administrativo, por sí mismo, sino en un **componente epistemológico y práctico** del aprendizaje profesional.

Tobón, por su parte, define a las evidencias como elementos constitutivos del proceso formativo, esenciales para la evaluación, la retroalimentación y la mejora del desempeño.⁴³

¿Qué implica decir que las evidencias no son un requisito administrativo?

Que:

- No se recolectan solamente para justificar una calificación.
- No son un fin en sí mismas.
- No responden solo a control o rendición de cuentas.

¿Qué implica decir que las evidencias son un componente epistemológico?

Que, las evidencias están ligadas a:

- Cómo se construye el conocimiento.

⁴² VILLA SÁNCHEZ Aurelio, POBLETE RUIZ Manuel, "Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas", Editorial Universidad de Deusto, Bilbao, España, 2007.

⁴³ TOBÓN Sergio, "Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, Editorial ECOE, Cuarta edición. Bogotá, Colombia, 2013.

- Cómo se valida que alguien sabe.
- Cómo se reconoce el saber profesional.

Es decir que, en el aprendizaje profesional:

- El conocimiento se demuestra ACTUANDO.
- El saber se legitima en la PRÁCTICA.
- La competencia se reconoce por el DESEMPEÑO.

En este sentido, las evidencias:

- Hacen visible el CONOCIMIENTO EN ACCIÓN.
- Permiten pasar del SABER ABSTRACTO AL SABER APLICADO.
- Son el fundamento del JUICIO EVALUATIVO.⁴⁴

En síntesis: **SIN EVIDENCIAS, NO HAY CONOCIMIENTO PROFESIONAL VALIDABLE.**

¿Qué significa afirmar que las evidencias son un componente práctico?

Desde lo práctico, significa que las evidencias:

- Emergen de la ACCIÓN PROFESIONAL
- Se producen en situaciones reales o simuladas.
- Están vinculadas al HACER, no solamente al DECIR.

Ejemplos de evidencias:

- Un informe técnico.
- Un proyecto aplicado.
- Una intervención profesional.
- La resolución de un caso real.
- La ejecución de una práctica.

LAS EVIDENCIAS NO SON PAPELES, SON HUELLAS DEL DESEMPEÑO. APRENDER IMPLICA:

- HACER,
- PRODUCIR Y
- ACTUAR, entendiéndose que las evidencias emergen del proceso mismo.⁴⁵

44 LE BOFERT Guy, "Ingeniería de las Competencias", Edición Ilustrada, Barcelona, España, Ediciones Gestión 2001.

45 KOLB David A., "Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo", Editorial Prentice Hall, Nueva York, 2010.

Figura N° 6
Evidencia versus Instrumento



Fuente: Kolb David – Aprendizaje experiencial

¿Cuál es la diferencia entre evidencia e instrumento?. Lo explicamos de una forma más didáctica.

- El informe técnico, se constituye en la evidencia.
- La rúbrica analítica, como el instrumento de evaluación.

4.2.2. Función de las Evidencias.

Tobón, manifiesta que, las evidencias permiten observar el desempeño, validar aprendizajes y tomar decisiones pedagógicas en el proceso evaluativo.

En este sentido, advierte que las evidencias permiten:

- observar el desempeño,
- validar aprendizajes,
- analizar procesos cognitivos,
- evaluar habilidades,
- verificar actitudes,
- tomar decisiones pedagógicas,
- retroalimentar,
- documentar progreso,

- certificar logros.⁴⁶

4.2.3. Tipos de evidencias.

La evaluación abarca todas las dimensiones de la formación profesional, es decir: el SABER, HACER y SER, entendiéndose que **evaluar únicamente contenidos cognitivos sería insuficiente; toda vez que es necesario valorar también las competencias integrales (conocimiento, acción y ética), es decir, la capacidad de actuar técnicamente y la actitud ética con la que se ejerce la profesión.**⁴⁷

La combinación de estas evidencias garantiza integralidad y pertinencia. En este sentido y, en concordancia con el Modelo Académico de la UAJMS, se reconocen **tres grandes categorías** de evidencias:

4.2.3.1 Evidencias del SABER (cognitivas)

Demuestran comprensión, análisis, síntesis, pensamiento crítico y dominio conceptual.

Ejemplos:

- ensayos argumentativos,
- mapas conceptuales,
- análisis de artículos científicos,
- demostraciones teóricas,
- explicaciones fundamentadas,
- resolución de problemas complejos sin aplicación práctica directa.

4.2.3.2 Evidencias del HACER (procedimentales y de desempeño)

Refieren a la capacidad de aplicar técnicas, procedimientos, protocolos y herramientas específicas de la profesión.

Ejemplos:

- ejecución de protocolos clínicos,
- construcción de maquetas o modelos,
- programación de sistemas,
- intervención en prácticas supervisadas,
- diseño de soluciones de ingeniería,
- simulación de procesos industriales,
- análisis biomecánicos,
- levantamientos topográficos.

4.2.3.3 Evidencias del SER (valores, ética, actitudes, profesionalismo)

Demuestran:

- responsabilidad,
- trabajo colaborativo,
- ética profesional,
- comunicación asertiva,
- compromiso social y comunitario,
- empatía,

46 TOBÓN TOBÓN Sergio, "Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias", Editorial Pearson Educación, Ciudad de México, México, 2010

47 DELORS Jacques, "La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI", Organización de las Naciones Unidas para la Educación y el Desarrollo, París, Francia, 1996.

- liderazgo,
- puntualidad y conducta profesional.

Ejemplos:

- bitácoras reflexivas,
- diarios de campo,
- autoevaluaciones éticas,
- registros de desempeño en prácticas,
- informes de interacción social,
- evidencias de participación en trabajo de equipo.

Figura N° 7
Triada Formativa



Fuente: LE BOFERT Guy – “Ingeniería de las Competencias”

4.2.4. Evidencias directas e indirectas.

En la evaluación basada en el enfoque de competencias, las evidencias se clasifican en directas e indirectas.

Ambas permiten validar de manera integral el desarrollo de competencias, y son necesarias para:

- Valorar competencias de manera integral.
- Emitir juicios válidos y confiables.

4.2.4.1 Evidencias directas

Las evidencias directas provienen del desempeño real, es decir, del desempeño observable del estudiante, toda vez que permiten verificar de manera inmediata el nivel de dominio alcanzado. Constituyen la base principal para valorar competencias. Proviene de la actuación observable del estudiante, como: informes técnicos, proyectos, prácticas supervisadas o presentaciones orales.

Ejemplos:

- realización de un procedimiento clínico,
- diseño de un prototipo,
- defensa oral de un proyecto,
- solución de un caso en tiempo real.

4.2.4.2 Evidencias indirectas

Las evidencias indirectas aportan información del proceso, aunque no demuestran directamente la ejecución. Se refieren a insumos complementarios que aportan información sobre el proceso formativo, tales como encuestas de satisfacción, registros de asistencia, opiniones de tutores o documentación administrativa

Ejemplos:

- informes,
- reflexiones,
- resúmenes,
- exámenes escritos,
- presentaciones digitales.

Ambas son necesarias para validar una competencia.⁴⁸

4.3. Las tareas auténticas como generadoras de evidencias

En la evaluación basada en competencias, las tareas auténticas se constituyen en el medio ideal para producir evidencias.

Sitúan a los estudiantes en escenarios reales o simulados de su futura práctica profesional y exigen la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas complejos.

Para Tobón, un problema complejo es una situación que se presenta en el contexto real; implica múltiples variables interrelacionadas y exige la movilización integrada de saberes para su comprensión, abordaje y solución ética.⁴⁹

A diferencia de las actividades tradicionales, las tareas auténticas demandan análisis crítico, toma de decisiones fundamentadas y producción de resultados verificables, tal como puede verse en el punto 3.2. en el que se describen una serie de tareas auténticas por áreas de las ciencias.

Como ejemplos de estas tareas, se incluyen:

- Proyectos interdisciplinarios,
- Estudios de caso,
- Simulaciones clínicas o ingenieriles,
- Intervenciones comunitarias, y
- Prácticas profesionales supervisadas.

Al generar evidencias contextualizadas y pertinentes, las tareas auténticas garantizan que

48 TOBÓN TOBÓN Sergio, op.cit., 2010.

49 TOBÓN Sergio, "Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación", Editorial ECOE, Cuarta edición, Bogotá, Colombia, 2013.

la evaluación refleje la integralidad del perfil del graduado definido por la UAJMS.

En todo caso, las tareas auténticas son actividades complejas, situadas y contextualizadas que permiten obtener evidencias de desempeño profesional.

Ejemplo:

- El llenado de un formulario de Declaración del Impuesto al Valor Agregado (IVA) o del Impuesto a las Transacciones (IT), que se instruye realizar a un estudiante que cursa la materia de Contabilidad Tributaria.

4.3.1. Características de una tarea auténtica

Una tarea auténtica:

- Se relaciona con un problema real o simulado de la profesión.
- Exige integración de conocimientos (SABER),
- Requiere aplicación de habilidades (HACER),
- Involucra actitudes y valores (SER),
- Demanda pensamiento crítico,
- Es desafiante y retadora,
- Genera evidencias significativas,
- Es evaluada a través de rúbricas.

4.3.2. Ejemplos de tareas auténticas por áreas de las ciencias

4.3.2.1 Salud (Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Bioquímica)

- Valoración clínica completa de un paciente (simulado).
- Ejecución de una técnica fisioterapéutica.
- Análisis de laboratorio y diagnóstico presuntivo.
- Diseño de un plan de intervención terapéutica.
- Elaboración de un reporte clínico a través de un modelo de registro SOAP. (Subjetivo – Objetivo – Análisis Clínico – Plan de Intervención)⁵⁰

⁵⁰ WEED Lawrence, "El registro médico orientado por problemas - Historias clínicas que guían y enseñan", New England Journal of Medicine, Universidad de Vermont, Inglaterra, 1978.

S - Subjetivo

¿Qué reporta el paciente?

Implica registrar:

- El motivo de la consulta.
- Los síntomas que son percibidos por el paciente.
- Historia de la enfermedad actual.
- Percepciones, emociones y malestar que refiere el paciente.
- Implica registrar:
una Información que no es medible directamente y que proviene del relato del paciente.

O – Objetivo

Implica registrar:

- Signos clínicos.
- Resultados de exámenes físicos.
- Pruebas diagnósticas.
- Datos cuantificables.

Que se constituye en información observable y verificable y en un procedimiento independiente de la interpretación personal.

A – Análisis / Valoración

Implica:

- Integrar datos subjetivos y objetivos.
- Formular diagnósticos (reales o presuntivos).
- Establecer problemas clínicos prioritarios.
- Explicar el razonamiento clínico.

En esta instancia se evidencia la competencia profesional.

P – Plan de Intervención

¿Qué se hará a continuación?

Implica definir:

- Si el paciente será sometido a una intervención terapéutica.
- Si se le aplicará un tratamiento farmacológico o no farmacológico.
- El Plan de seguimiento al que será sometido.

- Si de programarán sesiones de educación para el paciente.
- O si el paciente será derivado para otro tratamiento o especialidad.

Se constituye en una propuesta de acción justificada.

¿Cuál es el valor del método SOAP en la evaluación por competencias?

Desde la evaluación por competencias, el reporte SOAP:

- Es una **evidencia auténtica**.
- Permite evaluar el **razonamiento clínico**.
- Integra el **saber, conocer, hacer y ser**.
- Se vincula a **problemas complejos**.
- Es evaluable mediante **rúbricas**.

En consecuencia, el método SOAP, constituye una objetivación del desempeño profesional.

En todo caso, debe entenderse que:

El reporte clínico que se realiza mediante el método SOAP se constituye en un instrumento de registro profesional que organiza la información clínica en componentes subjetivos, objetivos, analíticos y de planificación, permitiendo evidenciar el razonamiento clínico, la toma de decisiones y la actuación competente del profesional en contextos reales de atención.

4.3.2.2 En el área de Salud Pública

Diseño de un Programa Comunitario de Gestión de Residuos.

Contexto:

Existe baja participación ciudadana en prácticas adecuadas relacionadas a la clasificación de basura, separación de residuos, reciclaje o disposición correcta. En consecuencia, la basura se constituye en un problema estructural que debe resolverse de manera urgente en la ciudad de Tarija y en otros municipios del departamento.

Tarea:

Diseñar un **programa de intervención comunitaria** que promueva cambios de comportamiento en la población respecto al manejo de basura.

Actividades clave:

- Identificación de prácticas y creencias de la comunidad (diagnóstico sociocultural)
- Definición de la población objetivo (hogares, escuelas, mercados, etc.)
- Diseño de estrategias educativas (talleres, campañas, materiales informativos)

- Propuesta de acciones concretas (puntos de reciclaje, incentivos, alianzas con recicladores)
- Evaluación del impacto esperado (indicadores de cambio de conducta y salud)

Producto final:

- Plan de intervención (con objetivos, actividades, cronograma y presupuesto)
- Material educativo (afiches, videos, redes sociales, etc.)
- Simulación o pilotaje de una actividad comunitaria

Competencias que desarrolla:

- Promoción de la salud
- Educación sanitaria
- Intervención comunitaria
- Diseño y evaluación de programas

4.3.2.3 Ingenierías (Civil, Industrial, Sistemas, Petrolera)

- Diseño estructural de una vivienda de interés social.
- Simulación de un proceso industrial.
- Programación de un sistema de gestión.
- Elaboración de un plan de seguridad industrial.
- Análisis de suelos en laboratorio y presentación de resultados.

4.3.2.4 Ciencias Económicas, Financieras y Empresariales

Análisis financiero de una empresa real.

- Diseño de un plan de marketing digital.
- Diseño de un Plan de Negocios.
- Gestión de un caso de emprendimiento.
- Evaluación de impacto económico de un proyecto.

4.3.2.5 Ciencias Jurídicas y Políticas.

- Resolución argumentada de un caso jurídico.

- Elaboración de un amicus curiae.⁵¹
- Simulación de un juicio oral.
- Diseño de un proyecto de intervención social.

4.3.2.6 Ciencias Sociales y Humanidades.

- Análisis crítico de textos filosóficos.
- Producción de ensayos argumentativos.
- Diseño de proyectos educativos.
- Investigación cualitativa sobre una problemática local.

4.3.3. Relación entre evidencias y competencias.

Las evidencias constituyen el medio principal para verificar el nivel de dominio de las competencias definidas en el currículo.

Cada evidencia debe estar vinculada explícitamente con una competencia específica, de manera que permita observar cómo el estudiante integra conocimientos, habilidades y actitudes en su desempeño.

Esta relación asegura que la evaluación no se limite a productos aislados, sino que refleje la integralidad del perfil profesional. En consecuencia, la planificación docente debe contemplar desde el inicio qué evidencias se generarán y cómo estas se conectan con las competencias institucionales, entendiéndose

que toda competencia requiere evidencias congruentes con su naturaleza.

4.3.3.1 Ejemplo aplicado a la carrera de Ingeniería Civil.

Competencia: Diseña soluciones estructurales seguras.

Evidencias:

- diseño de plano estructural,
- memoria de cálculo,
- presentación técnica,
- simulación de cargas.

4.3.3.2 Ejemplo aplicado a la carrera de Fisioterapia y Kinesiología

Competencia: Evalúa y ejecuta intervenciones terapéuticas.

Evidencias:

- Valoración, fisioterapéutica completa.
- Registro clínico.
- Demostración técnica.
- Plan de tratamiento.

⁵¹ El AMICUS CURIAE o AMIGO DE LA CORTE, es una persona, institución u organización que, sin ser parte del proceso judicial, presenta información, argumentos técnicos o consideraciones jurídicas relevantes para contribuir a una mejor decisión del tribunal. Su función es ilustrar al juez o tribunal, no defender intereses particulares de las partes. No es parte del litigio, actúa de manera independiente, aporta conocimientos especializados; presenta argumentos técnicos, científicos o jurídicos, contribuye al interés público y a la calidad de la decisión judicial. No busca ganar el caso, sino ayudar al tribunal a decidir mejor. El amicus curiae se utiliza especialmente cuando el caso: i) involucra derechos fundamentales; ii) tiene impacto social amplio; iii) presenta alta complejidad técnica; iv) requiere experticia especializada. BREWER CARÍAS Allan, "El amicus curiae en el derecho constitucional", Editorial Jurídica Venezolana, Caracas, Venezuela, 2014.

4.3.3 Ejemplo aplicado a la carrera de Derecho.

Competencia: Aplica razonamiento jurídico y argumentación.

Evidencias:

- Dictamen jurídico.
- Resolución de caso.
- Alegato oral.
- Revisión jurisprudencial.

4.3.4. Evidencias y niveles de dominio de la competencia.

Las evidencias permiten identificar distintos niveles de dominio de una competencia, que van desde el nivel inicial hasta el nivel avanzado del proceso de formación.

Nivel inicial.

Implica un desempeño básico, con apoyo docente.

En este nivel las evidencias muestran comprensión conceptual y aplicación elemental de procedimientos.

Nivel intermedio.

Se manifiesta a través de un desempeño autónomo con pequeñas orientaciones.

Refleja capacidad de análisis, resolución de problemas y desempeño supervisado.

Nivel Avanzado.

Se expresa a través del desempeño autónomo, pertinente y profesional.

Su desempeño evidencia autonomía, innovación y transferencia de conocimientos a contextos complejos.

En todo caso, cabe destacar que, identificar estos niveles, le permiten al docente: emitir juicios precisos sobre el progreso de los estudiantes y orientar la retroalimentación hacia la consolidación de competencias profesionales. Ello implica que, las evidencias no solamente demuestran logro, sino niveles de logro en el desarrollo de las competencias.

4.4. Generación de evidencias en escenarios formativos diversos.

La generación de evidencias no se limita al aula tradicional solamente. Se extiende a una diversidad de escenarios formativos con los que cuenta la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, en los que desarrolla sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

El campus universitario ubicado en la zona de El Tejar en Tarija y los campus ubicados en las unidades desconcentradas de Yacuiba, Villamontes y Bermejo. Los predios de San Telmo y Puerto Margarita, entre otros, se constituyen en escenarios en los que generan evidencias. Los laboratorios, clínicas y talleres, se consolidan en espacios ideales para generar evidencias auténticas. El fundo de Chocloca y el Predio Universitario San Francisco del Inti, entre otras propiedades rurales que se emplazan en diversos municipios; las empresas e instituciones públicas y privadas a las que pueden acceder los estudiantes de la UAJMS a través de la suscripción de convenios, para realizar pasantías y prácticas pre profesionales, ofrecen oportunidades invalorable para generar evidencias en contextos reales.

Cada contexto ofrece oportunidades diversas para desarrollar desempeños auténticos y pertinentes. En este sentido, la evaluación debe adaptarse a las características de cada uno de los escenarios, garantizando que las evidencias producidas mantengan validez y coherencia con el perfil profesional que se pretende alcanzar. Esta diversidad de espa-

cios fortalece la integralidad de la formación y asegura que el estudiante se encuentre preparado para enfrentar la complejidad del ejercicio profesional en distintos ámbitos.

4.5. Evidencias que pueden generarse en los escenarios educativos.

4.5.1. En las aulas.

- Exposiciones
- Mapas conceptuales
- Ensayos
- Proyectos teóricos

4.5.2. En los laboratorios o talleres.

- Protocolos
- Prácticas manipulativas
- Montajes y simulaciones

4.5.3. En el campo clínico.

- Reportes de intervención
- Casos clínicos
- Observación directa
- Testimonios y registros de campo

4.5.4. En entornos digitales

- Portafolios electrónicos,
- Blogs académicos,
- Presentaciones multimedia,
- Simulaciones computacionales,
- Evaluaciones en línea,

- Uso ético de IA para producción de evidencias.

4.5.5. El portafolio como evidencia integradora

El portafolio constituye una herramienta estratégica que organiza y sistematiza las evidencias producidas por el estudiante a lo largo de su proceso formativo.

Es un conjunto organizado de trabajos, documentos y materiales que recopilan los estudiantes para demostrar sus conocimientos, habilidades, competencias y progreso en un área determinada.

En el contexto educativo, se utiliza para:

- Mostrar lo que el estudiante ha aprendido
- Evidenciar el desarrollo de habilidades a lo largo del tiempo
- Reflexionar sobre el propio aprendizaje
- Evaluar el desempeño de manera más completa que un examen tradicional

Más que un archivo de documentos, se constituye en un instrumento reflexivo que permite observar la evolución de competencias, identificar avances y reconocer áreas de mejora.

Su valor radica en que integra evidencias de SABER, HACER y SER en una secuencia cronológica, ofreciendo la trazabilidad del aprendizaje y fortaleciendo la retroalimentación acumulativa.

Se convierte en un recurso clave para procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad, al documentar de manera verificable el desarrollo integral del perfil profesional.

El portafolio es una colección compuesta de evidencias que muestra el progreso y dominio de competencias.

Características principales:

Destacan entre sus características principales, las siguientes:

- **Organizado:** sigue un orden lógico o cronológico
- **Selectivo:** incluye evidencias relevantes (tareas, proyectos, evaluaciones, etc.)
- **Reflexivo:** suele acompañarse de comentarios o autoevaluaciones
- **Demostrativo:** prueba el logro de objetivos o competencias

Contenido del portafolio de evidencias:

Un portafolio, incluye por lo general:

- Trabajos escritos
- Proyectos
- Fotografías o videos

- Evaluaciones
- Reflexiones personales

En resumen, el portafolio de evidencias sirve como una “prueba tangible” del aprendizaje y desarrollo de una persona.

¿Quién lo arma o elabora?

El **portafolio de evidencias es personal, de manera que lo elabora principalmente el estudiante o la persona que está en proceso de aprendizaje o evaluación**, toda vez que a través de él, selecciona, organiza y reflexiona sobre sus trabajos y evidencias.





5

CAPÍTULO

FACULTAD DE CIENCIAS INTEGRADAS
VILLAMONTES - TAJUJA
U.A.J.M.S.

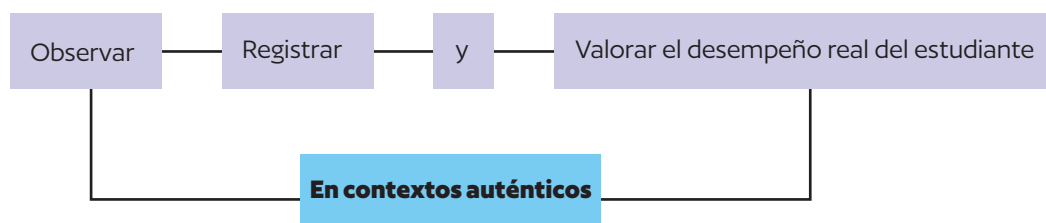
**TÉCNICAS, INSTRUMENTOS
Y PROCEDIMIENTOS
DE EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS.**



5. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.

5.1. Introducción

Evaluar en el enfoque de **Formación Basada en Competencias (FBC)** exige **diseñar e implementar** herramientas e instrumentos que permitan:



Estos instrumentos deben ser coherentes con los resultados de aprendizaje y con los criterios de desempeño definidos en el **Modelo Académico UAJMS 2026–2030**.

En este contexto, a través del contenido del presente capítulo, se orienta a los docentes de las unidades académicas en la **selección y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación**, ofreciendo pautas metodológicas que garanticen **validez, confiabilidad y pertinencia al proceso**.

En tal virtud, se proponen procedimientos operativos que aseguran la transparencia y coherencia del proceso evaluativo dentro del sistema institucional.

5.2. Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de evaluación

El Modelo Académico UAJMS 2026–2030 establece que toda técnica o instrumento de evaluación debe cumplir con ciertos **criterios de coherencia y calidad**, entre los cuales destacan:

Pertinencia.

Determina que el instrumento debe adecuarse a la naturaleza de la competencia y al contexto del aprendizaje.

Validez.

Que exige que el instrumento de evaluación, debe medir efectivamente lo que se pretende evaluar: el desempeño o la competencia, es decir, el proceso o el resultado.

Confiabilidad.

Debe permitir obtener resultados consistentes ante evaluaciones similares.

Autenticidad.

Implica que la evaluación debe garantizar que la adquisición de la competencia se produce en situaciones reales de desempeño.

Transparencia.

Exige que los criterios de evaluación se socialicen desde el inicio del proceso, de tal manera que los estudiantes puedan conocer y comprender las reglas de juego, al comenzar el período de clases.

Formatividad.

El instrumento debe proporcionar información útil para la retroalimentación y mejora continua.

La selección de instrumentos, por tanto, **no puede ser aleatoria ni uniforme**, toda vez que debe responder a la especificidad de cada competencia que debe evaluarse en cada módulo o asignatura cursada, considerando las **dimensiones del SER, el SABER y el HACER**.⁵²

5.3. Técnicas de evaluación en el enfoque por competencias

Las técnicas de evaluación en el enfoque por competencias son los métodos o for-

mas que se utilizan para recoger información sobre el desempeño de una persona, con el fin de determinar si ésta ha desarrollado ciertas competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes.

A diferencia de la evaluación tradicional (que se lleva a cabo generalmente a través de exámenes escritos), este enfoque busca valorar **lo que la persona sabe hacer en situaciones reales o prácticas de desempeño.**

5.3.1. Características principales:

Las técnicas que se utilizan para evaluar en el enfoque por competencias, presentan las siguientes características fundamentales:

- Evalúan el **desempeño real**
- Integran **conocimientos, habilidades y actitudes**
- Se enfocan en **procesos y resultados**
- Son **continuas y formativas**

5.3.2. Principales técnicas de evaluación:

Entre las principales técnicas de evaluación más utilizadas se encuentran las siguientes:

- **Observación directa:**

El docente observa cómo el estudiante realiza una tarea o actividad.

- **Análisis de desempeño:**

Se evalúan productos o resultados (proyectos, trabajos, exposiciones).

- **Portafolio de evidencias:**

Recopilación de trabajos que muestran el

⁵² VILLA SÁNCHEZ Aurelio, POBLETE RUIZ Manuel, "Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas", Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 2007.

progreso y logros del estudiante.

- **Estudio de casos:**

Resolución de situaciones reales o simuladas.

- **Proyectos:**

Actividades integradoras donde se aplican varias competencias.

- **Autoevaluación y coevaluación:**

El estudiante evalúa su propio trabajo o el de sus compañeros.

En resumen:

En el enfoque de competencias, las técnicas de evaluación, son herramientas que permiten **valorar de manera integral lo que una persona es capaz de hacer, no solo lo que sabe en teoría.**⁵³

Las **técnicas de evaluación** están constituidas por los procedimientos o estrategias a través de los cuales se obtienen evidencias del aprendizaje. En el enfoque de competencias, las técnicas deben ser **diversas, activas y contextualizadas**, de modo que permitan que el estudiante pueda demostrar su desempeño de manera integral.

A continuación, se presentan las principales técnicas sugeridas por el *Modelo Educativo del Sistema Universitario Boliviano (2023)*:

5.3.2.1 Observación Estructurada

Permite valorar el desempeño del estudiante en la ejecución de tareas o actividades prácticas. El docente observa comportamientos, actitudes y resultados según criterios definidos en una **lista de cotejo o rúbrica**.

Es apropiada para evaluar el **SER** y el **HACER**,

especialmente en prácticas profesionales o laboratorios.

5.3.2.2 Estudio de caso

Consiste en el análisis de una situación real o simulada, a través de la cual, el estudiante debe diagnosticar, tomar decisiones y proponer soluciones fundamentadas.

Evalúa principalmente el **SABER** y el **HACER**, y promueve el pensamiento crítico y la integración del conocimiento.

5.3.2.3 Proyecto integrador

Se constituye en una técnica clave en la formación por competencias. Implica el diseño y ejecución de un proyecto aplicado, donde el estudiante demuestra el dominio de varias competencias.

Permite evaluar las tres dimensiones del aprendizaje:

SABER (conocimiento técnico),

HACER (ejecución) y

SER (responsabilidad, ética y trabajo en equipo).

5.3.2.4 Portafolio de Evidencias

El portafolio se constituye en una recopilación organizada de evidencias de aprendizaje seleccionadas por el propio estudiante. Refleja su progreso, reflexiones y logros a lo largo del proceso. Favorece:

- la **autoevaluación**,

53 ROSARIO CARELA Jeannette Annelice. "Evaluación de los aprendizajes por competencias desde una mirada socio constructorista", Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar, Volumen 8, Número 1, Ciudad de México, México, 2024.

- la **metacognición** y
- la **retroalimentación formativa**.

5.3.2.5 Prueba de Desempeño o Práctica Profesional

Se utiliza para evaluar el **HACER** en entornos reales o simulados de trabajo. Permite observar la aplicación de los saberes en la resolución de tareas auténticas, mediante criterios previamente definidos.

5.3.2.6 Entrevista y diálogo reflexivo

Técnica cualitativa que permite explorar las percepciones del estudiante sobre su aprendizaje. Evalúa la **comprensión conceptual** y la **autoconciencia del proceso formativo**.

5.3.2.7 Ensayo y análisis crítico

Instrumento de reflexión y argumentación que evalúa la **capacidad de integrar conocimientos teóricos con juicios éticos y sociales**. Resulta pertinente para el componente **SABER**, especialmente en carreras humanísticas o de ciencias sociales.

5.3.2.8 Observación entre pares (coevaluación)

Permite que los estudiantes asuman un rol activo en la valoración del aprendizaje de sus compañeros. Refuerza el **SER**, al fomentar la empatía, la crítica constructiva y la cooperación académica.

5.4. Instrumentos de evaluación: definición y aplicación

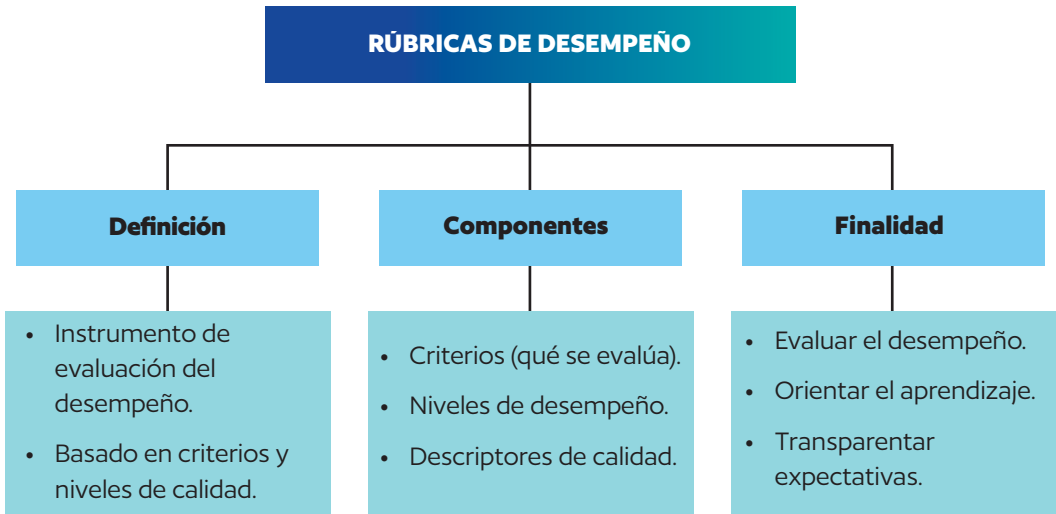
Los **instrumentos de evaluación** son herramientas estructuradas que permiten registrar y valorar el desempeño del estudiante con base en criterios previamente establecidos. **En la UAJMS, los instrumentos deben garantizar claridad, objetividad y coherencia entre los propósitos de aprendizaje y las evidencias requeridas.**

A continuación, se describen los instrumentos más utilizados en el enfoque de competencias:

5.4.1. Rúbrica de desempeño

Instrumento que describe los niveles de logro esperados para una tarea o competencia. Se estructura en **criterios** (aspectos a evaluar) y **niveles de desempeño** (por ejemplo: incipiente, básico, autónomo, estratégico).

Figura N° 7 - Estructura de las rúbricas de desempeño



Fuente: Elaborado con apoyo de IA (ChatGPT, 2026)

Las rúbricas promueven la transparencia, facilitan la retroalimentación y permiten la autoevaluación.

Ejemplo (simplificado):

Criterio	Nivel Incipiente	Nivel Básico	Nivel Autónomo	Nivel Estratégico
Aplicación del conocimiento	Muestra comprensión limitada del contenido.	Aplica conceptos con errores menores.	Aplica correctamente los conocimientos en contextos comunes.	Transfiere conocimientos a contextos complejos con creatividad y juicio crítico.

5.4.2. Lista de cotejo

Instrumento sencillo que permite registrar la presencia o ausencia de comportamientos o resultados esperados durante una actividad. Es ideal para prácticas, exposiciones o tareas observables.

Ejemplo:

- ✓ Formula hipótesis adecuadas.
- ✓ Utiliza lenguaje técnico correcto.
- ✓ Muestra trabajo colaborativo.

LISTA DE COTEJO			
Nº	Criterio	Sí	No
1	Entregó el trabajo en la fecha establecida	✓	
2	Cumplió con las instrucciones impartidas	✓	
3	Presentó el trabajo ordenado y limpio		x
4	Demostró comprensión de los conceptos clave	✓	
5	Participó activamente en la exposición		x

5.4.3. Escala de estimación

Permite valorar la frecuencia o grado de cumplimiento de una conducta o desempeño. Se usa cuando no basta con un “sí/no”, sino que se requiere medir niveles intermedios.

Ejemplo:

Siempre	(5)
Frecuentemente	(4)
A veces	(3)
Rara vez	(2)
Nunca	(1)

Excelente	(5)
Muy bueno	(4)
Bueno	(3)
Regular	(2)
Malo	(1)

ESCALA DE ESTIMACIÓN						
Nº	Criterio	Siempre	Frecuente- mente	A veces	Rara vez	Nunca
1	Muestra claridad en la exposición	✓				
2	Manifiesta un uso adecuado de recursos		✓			
3	Presenta sus trabajos oportunamente		✓			
4	Presenta trabajos claros y debidamente ordenados		✓			
5	Cumple con las instrucciones que se le imparten		✓			

5.4.4. Guía de observación

Instrumento cualitativo que orienta al evaluador sobre los aspectos a observar durante el desarrollo de una actividad o práctica profesional. Facilita la descripción detallada del desempeño de estudiante.

GUÍA DE OBSERVACIÓN			
N°	Criterio	Descriptor	Observaciones
1	Claridad en la exposición	Expone los contenidos de manera clara y comprensible.	
2	Uso adecuado de recursos	Utiliza recursos visuales (diapositivas, imágenes, gráficos) de manera efectiva.	
3	Comunicación y lenguaje corporal	Se expresa con seguridad, mantiene contacto visual y utiliza gestos adecuados.	

5.4.5. Diario reflexivo o bitácora de aprendizaje

Documento personal en el que el estudiante registra sus experiencias, dificultades, emociones y aprendizajes. Favorece el autoconocimiento y permite al docente acompañar el proceso desde una perspectiva formativa.

Figura N° 8 - Infografía Diario reflexivo

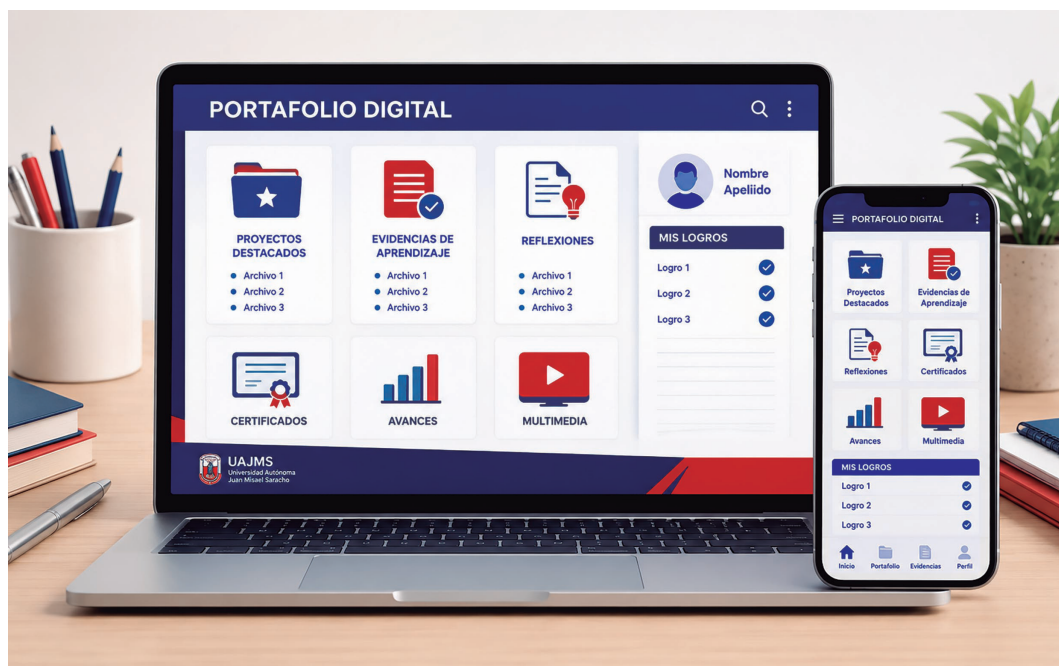


Fuente: elaboración propia con apoyo de IA (ChatGPT-2026)

5.4.6. Portafolio digital

Versión electrónica del portafolio tradicional, que integra evidencias multimedia (videos, audios, informes, fotografías, etc.). Favorece la trazabilidad del aprendizaje y la evaluación continua mediante plataformas institucionales.

Figura N° 9 - Infografía Portafolio Digital



Fuente: elaboración propia con apoyo de IA (ChatGPT-2026)

5.4.7. Matriz de valoración global

Integra diferentes instrumentos (rúbrica, lista de cotejo, guía de observación) para valorar competencias complejas o proyectos integradores. Permite evaluar de forma integral y con evidencia múltiple.

Figura N° 10 – Matriz de Valoración Global

CRITERIOS	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	INSUFICIENTE	VALORACIÓN GLOBAL
Comprensión del tema	✓ ✓ ✓	✓ ✓	✓	✗	✓ Muy Bueno
Participación activa	✓ ✓ ✓	✓ ✓	✓	✗	✓ Muy Bueno
Calidad en el trabajo	✓ ✓ ✓	✓ ✓	✓	✗	✓ Regular
Cumplimiento de plazos	✓ ✓ ✓	✓ ✓	✓	✗	✓ Muy Bueno
Trabajo en equipo	✓ ✓ ✓	✓ ✓	✓	✗	✓ Muy Bueno

Fuente: elaboración propia con apoyo de IA (ChatGPT-2026)

5.5. Procedimientos para la aplicación de los instrumentos

Para garantizar la objetividad y coherencia del *Modelo Académico UAJMS 2026–2030* se recomienda seguir un **procedimiento operativo que se lleva a cabo a través de cuatro fases**:

a). Planificación.

- Definir las competencias y criterios de evaluación.
- Seleccionar técnicas e instrumentos pertinentes.
- Comunicar los criterios a los estudiantes antes de la actividad.

b). Recolección de evidencias.

- Aplicar las técnicas planificadas en el contexto real o simulado.
- Registrar los resultados en los instrumentos correspondientes.
- Asegurar condiciones éticas y de equidad durante la observación.

c). Valoración y análisis.

- Interpretar los resultados de acuerdo con los criterios definidos.
- Comparar el desempeño con los niveles de logro establecidos.

- Generar retroalimentación individual y grupal.

d). Registro y seguimiento.

- Sistematizar la información en los formatos institucionales.
- Utilizar los resultados para la mejora del proceso de enseñanza y la toma de decisiones académicas.



BIBLIOGRAFIA

ANDRADE Heidi, "Enseñanza con rúbricas: lo bueno, lo malo y lo feo", Editorial Enseñanza Universitaria, 2005.

ANDRADE Heidi L., VALTCHEVA Anna, "Fomentar el aprendizaje y en rendimiento a través de la autoevaluación". De la teoría a la práctica, Editorial Taylor & Francis (Routledge), 2009.

AUSUBEL David Paul, "Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva", Editorial Paidós, Barcelona, España, 2002.

BIGGS John Burville, "Calidad del aprendizaje universitario", Narcea Ediciones, Madrid, España, 2006.

BIGGS John Burville, "Calidad del aprendizaje universitario", Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, España, 2005.

BIGGS John Burville; TANG Catherine, "Enseñanza para un aprendizaje de calidad en la Universidad", Universidad de Maidenhead, Reino Unido, Editorial Open University Press, Cuarta edición, 2011.

BLACK Paul; WILLIAM Dylan, "Evaluación y aprendizaje en el aula. Evaluación en la educación", Publicado por Carfax Publishing, Reino Unido, Revista Evaluación en la educación: principios, política y práctica, volumen 5 N° 1.

BOUD David, "Mejorar el aprendizaje a través de la autoevaluación", Editorial RoutledgeFalmer Londres, Inglaterra, 2003.

BREWER CARÍAS Allan, "El amicus curiae en el derecho constitucional", Editorial Jurídica Venezolana, Caracas, Venezuela, 2014.

BROOKHART S. M. (2008). Como brindar retroalimentación efectiva a tus estudiantes. Editorial Alexandria, VA: ASCD, 2008.

BROWN Sally, GLASNER Angela, "Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques", Narcea S.A. de Editores, 2003.

DELORS Jacques, "La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI", Organización de las Naciones Unidas para la Educación y el Desarrollo, París, Francia, 1996.

ENNIS Robert. "Una base lógica para la medición de las habilidades de pensamiento crítico", Editorial Liderazgo Educativo, 1985.

FUNDACIÓN FAUTAPO - EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, Programa de Educación Superior, Manual de Evaluación, ISBN: 978-99954-46-28-4, Bolivia 2010.

GULIKERS Judith, BASTIAENS Theo, KIRSCHNER Paul, "Un marco de referencia de cinco dimensiones para la evaluación auténtica", Revista Investigación y Desarrollo en Tecnología Educativa, Centro de Experiencia en Tecnología Educativa de la Universidad Abierta de los Países Bajos, Heerlen, Países Bajos., 2004.

HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO Carlos, BAPTISTA GUMUCIO Pilar, "Metodología de la Investigación", Editorial Mc Graw Hill Hispanoamericana, 6ª Edición, México, 2014.

KOLB David A., "Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo", Editorial Prentice Hall, Nueva York, 2010.

LE BOFERT Guy, "Ingeniería de las Competencias", Colección "Formación y Desarrollo", Madrid, España, Editorial Gestión 2000, Disponible en: <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/>

LE BOFERT Guy, "Ingeniería de las Competencias", Edición Ilustrada, Barcelona, España, Ediciones Gestión 2001.

LEONTIEV Aleksei Nikolaevich, "Actividad, conciencia y personalidad", Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana. Disponible en: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>

MOON J., "Diarios de aprendizaje: Manual para la práctica reflexiva y el desarrollo profesional", Editorial Routledge, Segunda edición, Londres, 2006.

PAULSON F., "¿Qué hace que un portafolio sea un portafolio?", Editorial Liderazgo Educativo, 1991.

PERRENOUD Philippe, "La evaluación de los alumnos: da la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes", Editorial Colihue, Buenos Aires, Argentina, 1999.

REST J.R., "Desarrollo moral: avances en investigación y teoría", Editorial Praeger, Nueva York, Estados Unidos, 2010.

RESTREPO GÓMEZ B., "Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad", 2003.

ROSARIO CARELA Jeannette Annelice. "Evaluación de los aprendizajes por competencias desde una mirada socio construccionista", Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar, Volumen 8, Número 1, Ciudad de México, México, 2024.

TOBÓN Sergio, "Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación", Editorial ECOE, Cuarta edición, Bogotá, Colombia, 2013.

TOBÓN TOBÓN Sergio, "La evaluación de las competencias en la Educación Superior", ECOE

Ediciones, Bogotá, Colombia, 2008.

TOBÓN TOBÓN Sergio, "Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias", Editorial Pearson Educación, Ciudad de México, México, 2010.

TOPPING Keith James. "Evaluación entre pares, entre estudiantes de colegios y universidades", Revista de Educación Investigativa, 1998.

TORRES Arturo, 2016, La teoría del Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel. Disponible en "Psicología del aprendizaje verbal significativo", disponible en Portal Psicología y Mente, <https://psicologiymente.com/desarrollo>.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA JUAN MISAE SARACHO, "Modelo Académico UAJMS 2026-2030", Apartado 5.9.5. Evaluación de Competencias, pág. 141.

UNIVERSIDAD AUTONOMA JUAN MISAE SARACHO, SECRETARÍA ACADÉMICA, "Modelo Académico UAJMS 2026-2030". Pág. 142.

VALDEZ VALDEZ Lorena Silvana, SÁNCHEZ USCAMAYTA Jesús Oswaldo, LESCANO LÓPEZ Galia Susana, "Evaluación formativa, retroalimentación, estrategias e instrumentos", Revista Educación, San José de Costa Rica, 2023.

VILLA SÁNCHEZ Aurelio, POBLETE RUIZ Manuel, "Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas", Editorial Universidad de Deusto, Bilbao, España, 2007.

WEED Lawrence, "El registro médico orientado por problemas - Historias clínicas que guían y enseñan", New England Journal of Medicine., Universidad de Vermont, Inglaterra, 1978.

WIGGINS Grant, "Evaluación del rendimiento estudiantil: explorando el propósito y los límites de las pruebas", Editorial Jossey Bass, 1998.

ZABALA Antoni; ARNAU Laia, "Once ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias", Editorial Grao, Barcelona, España, 2008.



ANEXO A

VERBOS QUE SE UTILIZAN EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

**LISTADO DE VERBOS PARA LA EVALUACION EDUCATIVA, SEGÚN ESQUEMA DE
B. BLOOM Y R. MAGER**

Área: COGNITIVA						
Categoría	Verbo					
Memorizar - Conocer	Aparear	Contar	Dominar	Indicar	Reagrupar	Separar
	Aseverar	Dar	Encerrar con	Inventariar	Recomponer	Señalar
	Asociar	Decir cómo	Encerrar en	Juntar	Registrar	Subrayar
	Cambiar	Decir lo que sucede	Enumerar	Listar	Relacionar	Tasar
	Casar	Declarar	Enunciar	Llamar	Relatar	Unir
	Catalogar	Definir	Escribir	Localizar	Renombrar	Usar
	Categorizar	Describir	Exponer	Marcar	Reordenar	
	Citar	Designar	Expresar	Nombrar	Repetir	
	Clasificar	Diferenciar	Formar	Numerar	Reproducir	
	Computar	Discriminar entre	Formular	Ordenar	Rotular	
	Consignar	Distinguir entre	Identificar	Reacomodar	Seleccionar	
Interpretar	Abreviar	Deducir	Enunciar	Interpolar	Realizar	Resumir
	Agrupar	Definir	Dramatizar	Ordenar	Recomponer	Substituir
	Cambiar	Demostrar	Educar	Interpretar	Reformular	Traducir
	Colegir	Derivar	Explicar	Justificar	Reestructurar	Transcribir
	Combinar	Describir	Exponer	Normar	Reconstruir	Transformar
	Comentar	Determinar	Expresar	Padecer	Redactar	Trasladar

Interpretar	Completar	Dibujar	Extraer	Predecir	Reemplazar	Traspasar
	Comprobar	Diferenciar	Extrapolar	Preparar	Relacionar	Votar
	Concluir	Diseñar	Generalizar	Presupuestar	Reordenar	Substituir
	Conjeturar	Disminuir	Ilustrar	Prolongar	Representar	Defender
	Convertir	Distinguir	Inferir	Pronosticar	Responder	
	Deducir	Ejemplificar	Integrar	Proveer	Tabular	
Aplicar	Aplicar	Convertir	Estructurar	Medir	Preparar	Seleccionar
	Calcular	Demostrar	Experimentar	Modificar	Realizar	Transferir
	Cambiar	Descubrir	Generalizar	Organizar	Reemplazar	Transformar
	Clasificar	Determinar	Hacer	Plantear	Reestructurar	Usar
	Combinar	Elaborar	Ilustrar	Producir	Reformular	Utilizar
	Comprobar	Emplear	Manejar	Practicar	Relacionar	Verificar
	Construir	Especificar	Manipular	Predecir	Resolver	
Analizar	Aislar	Decidir	Determinar	Dividir	Identificar	Nombrar
	Categorizar	Deducir	Diagramar	Enlistar	Ilustrar	Relacionar
	Clasificar	Destacar	Diferenciar	Esbozar	Inferir	Seleccionar
	Comparar	Detectar	Discriminar	Examinar	Investigar	Separar

Sintetizar	Bosquejar	Conversar	Escribir	Generar	Planificar	Renombrar
	Categorizar	Crear	Especificar	Idear	Producir	Reorganizar
	Clasificar	Decir	Estructurar	Integrar	Proponer	Resumir
	Combinar	Deducir	Explicar	Inventariar	Reconstruir	Reunir
	Compilar	Derivar	Extraer	Modificar	Reducir	Revisar
	Componer	Diseñar	Formular	Organizar	Reestructurar	Simplificar
	Construir	Ensamblar	Generalizar	Originar	Reordenar	Sintetizar
Evaluar	Afirmar	Contrastar	Descubrir	Escoger	Probar	Resumir
	Argumentar	Cuestionar	Determinar	Estandarizar	Proponer	Seleccionar
	Categorizar	Decidir	Diferenciar	Explicar	Proveer	Sugerir
	Clasificar	Definir	Discriminar	Interpretar	Rebatir	Validar
	Comparar	Demostrar	Discutir	Justificar	Relacionar	Valorar
	Concluir	Describir	Distinguir	Juzgar	Resolver	Valuar

**LISTADO DE VERBOS PARA LA EVALUACION EDUCATIVA, SEGÚN ESQUEMA DE B. BLOOM
Y R. MAGER**

Área: AFECTIVA						
Recepción	Acatar	Controlar	Escoger	Localizar	Preguntar	Separar
	Aceptar	Coronar	Escuchar	Mantener	Reaccionar	Señalar
	Acumular	Cumplir	Identificar	Nombrar	Repartir	Tolerar
	Apartar	Dar	Indicar	Obedecer	Retener	Usar
	Atender	Describir	Interesarse	Operar	Seguir	
	Contestar	Diferenciar	Llevar	Participar	Seleccionar	
Respuesta	Aclamar	Asistir	Conversar	Escribir	Leer	Presentar
	Aclarar	Aumentar	Cooperar	Formular	Nombrar	Presuponer
	Actuar	Ayudar	Cumplir	Hacer	Obedecer	Proferir
	Adaptarse	Conformarse con	Dedicarse	Indicar	Ofrecerse	Recibir
	Aplaudir	Consentir en	Discutir	Informar	Participar	Responder
	Aprobar	Contestar	Escoger	Jugar	Practicar	Saludar
Valoración	Aceptar	Ayudar	Diferenciar	Iniciar	Ofrecer	Renunciar
	Actuar	Categorizar	Difundir	Inscribir	Ordenar	Seguir
	Apoyar	Comparar	Discutir	Invitar	Permitir	Seleccionar
	Apreciar	Completar	Elegir	Justificar	Proferir	Unirse a
	Aprobar	Contestar	Explicar	Leer	Proponer	
	Argumentar	Demostrar	Formar	Mejorar	Protestar	
	Asistir	Describir	Informar	Negar	Proveer	

Organiza- ción	Abstraer	Comprar	Discutir	Formular	Ordenar a otros	Reafirmar
	Acudir a	Conceptuali- zar	Diseñar	Generalizar	Organizar	Relacionar
	Adherir (se)	Decidir	Elaborar	Identificar	Planear	Resolver
	Alterar	Defender	Escoger	Integrar	Preparar	Reunir
	Combinar	Definir	Estructurar	Modificar	Probar	Sintetizar
	Completar	Determinar	Explicar	Ordenar	Proveer	Teorizar
Caracteriza- ción	Actuar	Discriminar	Emplear	Modificar	Requerir	Servir
	Aplicar	Disculpar(se)	Escuchar	Pedir	Resolver	Usar
	Calificar	Discutir	Exhibir	Practicar	Respetar	Utilizar
	Cambiar	Dudar	Manejar	Proponer	Revisar	Verificar

**LISTADO DE VERBOS PARA LA EVALUACION EDUCATIVA, SEGÚN ESQUEMA DE B. BLOOM
Y R. MAGER**

Área: PSICOMOTRIZ						
Percepción	Degustar	Escuchar	Mover(se)	Palpar	Seleccionar	Ver
	Diferenciar	Gustar	Oír	Percibir	Sentir	
	Discriminar	Identificar	Oler	Presionar	Tactar	
	Distinguir	Mirar	Olfatear	Pulsar	Tocar	
Respuesta guiada	Abrir	Calentar	Cubrir	Enrolar	Manipular	Recordar
	Acoplar	Calibrar	Derretir	Ensamblar	Martillar	Reemplazar
	Adherir (pegar)	Cambiar	Desmantelar	Envolver	Mezclar	Regular
	Esmerilar	Caminar	Desmantelar	Esbozar	Modificar	Remediar
	Afilar	Cargar	Detectar	Escribir	Moldear	Remover
	Agarrar	Cerrar	Detectar	Esparcir	Moler	Reparar
	Agitar	Clavar	Detener	Estructurar	Montar	Repetir
	Aislar	Cocer	Detener	Extender	Mostrar	Retocar
	Ajustar	Coger	Dibujar	Extraer	Operar	Reunir
	Alumbrar	Colgar	Disecar	Formar	Palar	Revisar
	Apuntar	Colocar	Diseñar	Frotar	Pegar	Revolver
	Armar	Colorear	Disminuir	Girar	Pesar	Sacar
	Arrancar	Combinar	Distribuir	Hacer algo	Picar	Saltar
	Arreglar	Componer	Dramatizar	Lanzar	Pintar	Secar
	Arrojar	Conducir	Ejecutar	Lavar	Practicar	Seleccionar

	Aserrar	Conectar	Ejercitar (se)	Levantar	Prender	Separar
	Aserruchar	Construir	Elaborar	Lijar	Prensar	Suavizar
	Atar	Corregir	Eliminar	Limpiar	Preparar	Tallar
	Atornillar	Cortar	Empalmar	Llenar	Probar	Tirar
	Borrar	Coser	Encuadrar	Localizar	Prolongar	Torcer
	Bosquejar	Crecer	Enganchar	Manejar	Quitar	Trazar

