



EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA:

**ANÁLISIS DE BRECHAS Y ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL PROGRAMA DE
ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CALI**

ANGELA MARÍA LÓPEZ GÓMEZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ANA LUCÍA PAZ RUEDA

**PH. D EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE DEUSTO, ESPAÑA
SOCIÓLOGA Y MAGISTER EN SOCIOLOGÍA, UNIVERSIDAD DEL VALLE**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN, CREACIÓN Y CULTURA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD ICESI

2025

Tabla de contenido

Tabla de contenido	2
1. INTRODUCCIÓN	7
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	10
3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
3.1 Problema y justificación de la investigación.....	13
3.2 Pregunta de Investigación	17
3.3 Objetivos.....	18
3.3.1 Objetivo general	18
3.3.2 Objetivos específicos	18
4. MARCO CONCEPTUAL.....	20
4.1. Currículo y modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) como soporte para el diseño formativo	20
4.2 Enfoques Pedagógicos y Evaluación del Aprendizaje.....	23
4.3 Competencias	24
4.4. Evaluación por competencias en la educación superior.	26
4.5 Aproximaciones metodológicas a la evaluación por competencias.	29
4.6 Planeación Estratégica y Mejora Continua en el modelo de evaluación por competencias.....	32
5. MARCO METODOLÓGICO	37
5.1 Metodología de investigación	37
5.2 Métodos y técnicas de recolección de información.....	38
5.2.1 Técnicas de recolección de la información - Análisis documental:.....	39
5.2.2 Técnicas de análisis de la información:	40
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	44
6.1. Objetivo específico No. 1:.....	44
Evaluación del estado actual de la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali.	44

6.1.2. Perfil profesional	50
6.1.3. Mapa de Competencias.....	50
6.1.4 Programas Analíticos de las asignaturas	56
Compromiso docente con la evaluación evidencias.	61
6.2. Objetivo específico No. 2:.....	64
Identificación de las principales brechas, limitaciones y causas raíces que afectan la adopción efectiva del modelo, considerando factores curriculares, pedagógicos, institucionales y de gestión académica.....	64
6.2.1. Principales brechas y/o limitaciones	64
Dimensión Institucional (Nivel macrocurricular).....	64
Dimensión Curricular (Nivel mesocurricular)	65
Dimensión Pedagógica (Nivel microcurricular)	67
Dimensión de Gestión Académica (Nivel transversal)	68
Dimensión Institucional (Nivel macrocurricular).....	75
Dimensión Curricular (Nivel mesocurricular)	76
Dimensión Pedagógica (Nivel microcurricular)	77
4. Dimensión de Gestión Académica (Transversal)	78
6.2.2. Causas raíces de las brechas.....	82
6.3. Objetivo específico No. 3:.....	88
Formulación de planes de acción estratégicos y viables que orienten la superación de las brechas identificadas y fortalezcan los procesos de aseguramiento de la calidad educativa en el Programa.	88
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	98
8. REFERENCIAS	104
9. ANEXOS.....	107

RESUMEN

Este trabajo de grado tuvo como propósito analizar las brechas existentes en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, con el fin de identificar factores críticos de mejora y formular planes de acción estratégicos que fortalecieran la evaluación de los resultados de aprendizaje y contribuyeran al aseguramiento de la calidad educativa. En coherencia con el Decreto 1330 de 2019 y los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de análisis documental, apoyado en el ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar), e incluyó la revisión de fuentes institucionales como el plan de estudios, el Mapa de Competencias, los programas analíticos, las evidencias docentes y los resultados de la Prueba Saber Pro.

Los hallazgos evidenciaron avances en el diseño curricular basado en competencias, como la estructuración en núcleos formativos y la definición de competencias genéricas, específicas y diferenciadoras. Sin embargo, se identificaron limitaciones en cuatro dimensiones: institucional, curricular, pedagógica y de gestión académica. Entre ellas se destacaron la ausencia de integración de ciertos componentes del plan de estudios al sistema de evaluación por competencias, la aplicación heterogénea de instrumentos evaluativos, la falta de un sistema digital de trazabilidad, y el uso limitado de los resultados externos como insumo para la toma de decisiones.

Como respuesta, se propusieron planes de acción estratégicos que incluyeron el rediseño del Mapa de Competencias, la estandarización de rúbricas, la formación docente en evaluación

formativa y el diseño de un piloto de herramienta evaluativa centrada en las competencias genéricas de Razonamiento Cuantitativo y Lectura Crítica. Esta propuesta aportó a la construcción de una cultura institucional de evaluación transparente, formativa y orientada al mejoramiento continuo, alineada con los principios de calidad, pertinencia y responsabilidad social que orientaron el modelo educativo Bonaventuriano.

ABSTRACT

This research proposed the design of an assessment tool aligned with competency-based learning for the Architecture Program at Universidad de San Buenaventura Cali, with a specific focus on the generic competencies of Critical Reading and Quantitative Reasoning defined by Colombia's Saber Pro test. In compliance with Decree 1330 of 2019, the study employed a qualitative documentary approach and the PHVA cycle to evaluate the implementation of the competency-based model, identifying significant gaps across four dimensions: institutional, curricular, pedagogical and academic management. The findings highlighted partial integration of curricular components into the Competency Map, inconsistencies in the alignment of learning outcomes and rubric usage, and limited adoption of authentic assessment tools and external evaluation data.

As a result, the study formulated strategic action plans for each dimension and proposed a pilot evaluation model using structured rubrics, item banks, and indicator-based analysis to assess the targeted competencies. This initiative contributed to the development of a formative and transparent assessment culture, promoted alignment between the curriculum and the graduate profile, and supported compliance with national quality assurance standards in higher education.

Palabras claves: Currículo, Evaluación por competencias, Educación superior,
Arquitectura, Modelo educativo, Formación por competencias.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto reciente de la educación superior en Colombia, la evaluación por competencias se consolidó como un componente clave del aseguramiento de la calidad, en tanto permitió valorar de manera integral los aprendizajes y el desempeño de los estudiantes. Este enfoque fue promovido por el Decreto 1330 de 2019, el cual estableció que los programas académicos debían demostrar coherencia entre el diseño curricular, los resultados de aprendizaje y las estrategias de evaluación, como parte de una cultura institucional orientada a la mejora continua (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019). De esta manera, la evaluación dejó de ser un proceso exclusivamente calificativo para convertirse en un instrumento formativo y estratégico, íntimamente articulado con el currículo, que permitió verificar el cumplimiento del perfil de egreso y la pertinencia de la formación profesional ofrecida.

El concepto de currículo se entendió como el conjunto estructurado de intenciones formativas, orientaciones pedagógicas, contenidos, metodologías y criterios de evaluación que guiaron el proceso de enseñanza-aprendizaje en un programa académico. Dicho currículo se desplegó en tres niveles de concreción: el currículo macrocurricular, representado en los principios y propósitos institucionales del Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB); el currículo mesocurricular, expresado en el plan de estudios, el Mapa de Competencias y los perfiles de formación; y el currículo microcurricular, concretado en los programas analíticos, los resultados de aprendizaje, las actividades formativas y los instrumentos de evaluación diseñados para cada asignatura (Zabalza, 2012; Tobón, 2013).

El Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali logró avances importantes en la implementación de un currículo basado en competencias, evidenciados en la definición de un Mapa de Competencias, la estructuración por núcleos de formación y la orientación del plan de estudios hacia el desarrollo progresivo de capacidades proyectuales, técnicas, investigativas y éticas. No obstante, persistieron brechas significativas que dificultaron la consolidación de un modelo integral de evaluación, tales como la falta de articulación, en algunos documentos curriculares, de componentes como seminarios, electivas, prácticas, asignaturas institucionales e idiomas al sistema formal de evaluación por competencias; la aplicación heterogénea de instrumentos como rúbricas, matrices de valoración y portafolios; y la inexistencia de un sistema digital que permitiera realizar trazabilidad longitudinal del desarrollo competencial. A ello se sumó una limitada incorporación de los resultados externos, como los derivados de la Prueba Saber Pro, en los procesos de planeación académica, curricular y evaluativa (MEN, s.f.; ICFES, 2022).

Este trabajo de investigación surgió como respuesta a dichas limitaciones, con el propósito de analizar las brechas existentes en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura, identificar los factores críticos que afectaron su adopción efectiva y formular planes de acción estratégicos que orientaran la superación de dichas brechas. A partir de una metodología cualitativa de tipo documental, sustentada en el análisis de fuentes institucionales y en la aplicación del ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar) como modelo de mejora continua (Tobón, 2013), se buscó aportar insumos concretos para el fortalecimiento del currículo institucional, la consolidación de prácticas evaluativas coherentes y el aseguramiento del logro de los resultados de aprendizaje esperados.

En síntesis, esta investigación contribuyó a la transformación del modelo educativo del Programa de Arquitectura, promoviendo una cultura de evaluación formativa, transparente y centrada en el estudiante, en concordancia con los principios de calidad, pertinencia e integralidad que caracterizaron la identidad bonaventuriana.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, creado en 1980, se distingue por su enfoque integral en la formación de arquitectos, orientado al ejercicio ético, crítico, proyectual e innovador de la disciplina. Su propuesta académica, alineada con el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB) y el Proyecto Educativo del Programa (PEP), combina el diseño arquitectónico con la reflexión sobre las dimensiones sociales, culturales, económicas y ambientales del territorio.

El Programa cuenta con la Acreditación de Alta Calidad otorgada mediante la Resolución No. 013214 del 17 de julio de 2020 por seis años. Mantiene una cultura de autoevaluación continua, logrando su primera acreditación en 2002 y las respectivas renovaciones en 2008, 2013 y 2020, lo que lo consolidó como un referente de calidad en la región.

Durante el período reciente, el Programa atiende a 337 estudiantes matriculados, cifra que representó una disminución respecto a períodos anteriores, permitiendo fortalecer la relación estudiante-docente, la cual se situó en 29 estudiantes por profesor, con una media de 13 estudiantes por docente en los cursos de Proyectos. La planta docente estuvo conformada por 11 profesores de tiempo completo y 1 de medio tiempo, de los cuales tres (3) poseían título de Doctorado, uno (1) cursaba estudios doctorales y seis (6) contaban con formación de Maestría.

El índice de deserción del Programa se mantuvo en 10,6% para el año 2024, valor inferior a la media nacional de 15,44%. Además, la tasa de graduación en el undécimo semestre alcanzó el 40,09%, superando ampliamente la media nacional del 22,52%.

La estructura curricular se organizó alrededor del aprendizaje por competencias, integrando componentes de proyectos, tecnología, teoría, urbano-ambiental, representación, arte y estética, y gestión.

La actividad investigativa se articula a través del grupo de investigación Arquitectura, Urbanismo y Diseño, clasificado en Categoría A por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. El Programa sostuvo tres líneas de investigación: Proyecto Arquitectónico, Proyecto Urbano y Arte y Estética, complementadas por semilleros activos que vincularon aproximadamente a 42 estudiantes.

En cuanto a infraestructura y recursos educativos, se implementaron mejoras significativas, tales como la dotación del laboratorio de fabricación de maquetas con impresoras 3D, cortadoras láser y plotters de corte; el traslado y adecuación del laboratorio de Vivienda Social Sostenible Tuhouse; y la formulación del proyecto “Materioteca” para el laboratorio de tecnología. Asimismo, la biblioteca especializada en Arquitectura contó con 2.343 títulos físicos, 1.265 libros electrónicos y 816 revistas.

En materia de internacionalización, se incrementó la movilidad académica y se fortalecieron las estrategias de internacionalización en casa, incluyendo alianzas estratégicas como la establecida con Berlitz para el fortalecimiento del bilingüismo, ampliando de cuatro (4) a ocho (8) los cursos de inglés exigidos para alcanzar el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

En cuanto a proyección social, entre 2013 y 2024 el Programa documentó la realización de 51 proyectos de extensión, gestión social y cultural, y mantuvo 169 convenios de cooperación con empresas y organizaciones del sector productivo.

Pese a estos avances, se identificaron brechas relacionadas con la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias, especialmente en aspectos como la integración sistemática de los resultados de aprendizaje, la cualificación de los docentes en evaluación basada en evidencias, y la necesidad de un mayor seguimiento al logro de competencias genéricas.

En este contexto, el presente trabajo de grado se orientó a analizar las brechas existentes, identificar factores críticos de mejora y formular planes de acción estratégicos que contribuyeran al fortalecimiento de la evaluación de resultados de aprendizaje y al aseguramiento de la calidad educativa del Programa.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Problema y justificación de la investigación

La formulación de la pregunta de investigación respondió a la identificación de necesidades de mejora en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, a partir del análisis de los resultados obtenidos por sus estudiantes en la Prueba Saber Pro y de las observaciones derivadas del proceso de renovación de la acreditación de alta calidad, concedida mediante la Resolución No. 013214 del 17 de julio de 2020. Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer los mecanismos de evaluación, seguimiento y retroalimentación de competencias genéricas y específicas, con el propósito de favorecer una formación más pertinente y de mayor calidad. En este contexto, la investigación planteó como eje central el análisis de las brechas existentes en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias y la formulación de planes de acción estratégicos que permitieran optimizar los procesos de evaluación de resultados de aprendizaje, en concordancia con los estándares de calidad definidos por el Ministerio de Educación Nacional y las exigencias del entorno profesional contemporáneo.

La calidad de la educación superior en Colombia fue objeto de importantes transformaciones normativas y metodológicas en las últimas décadas, orientadas al

fortalecimiento de la pertinencia formativa y al aseguramiento de los resultados de aprendizaje. En este marco, el Decreto 1330 de 2019 estableció directrices claras sobre la implementación de modelos de evaluación por competencias como base para garantizar la calidad de los programas académicos. Esta normativa exigió que las instituciones de educación superior no solo declararan los resultados de aprendizaje esperados, sino también demostraran su efectiva consecución mediante procesos sistemáticos de evaluación, seguimiento y mejoramiento continuo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019).

De forma complementaria, el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que estableció los lineamientos para la acreditación en alta calidad, reforzó la necesidad de contar con sistemas de evaluación coherentes, integrales y articulados con el currículo, los resultados de aprendizaje y el perfil de egreso. Este acuerdo señaló que la evaluación debía fundamentarse en evidencias objetivas y en la implementación de estrategias que permitieran identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Además, enfatizó la importancia de una cultura de autoevaluación sistemática, en la que la retroalimentación formativa y el uso efectivo de la información recolectada se tradujeran en procesos de transformación institucional y curricular (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2020).

En el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, los procesos de autoevaluación institucional y los resultados obtenidos en las Pruebas Saber Pro evidenciaron avances importantes en la formación de competencias profesionales. No obstante, también pusieron de manifiesto desafíos persistentes en la implementación efectiva de un modelo de evaluación por competencias alineado con los estándares nacionales. Las observaciones realizadas durante la renovación de la acreditación de alta calidad, formalizada mediante la Resolución No. 013214 de 2020, señalaron la necesidad de fortalecer los mecanismos de evaluación sistemática de competencias genéricas y específicas, así como de consolidar una cultura institucional de retroalimentación formativa y mejora continua.

La problemática que originó esta investigación radicó en la existencia de brechas entre el modelo de evaluación ideal planteado por el Decreto 1330 de 2019 y los lineamientos del Acuerdo 02 de 2020 del CNA, y las prácticas realmente implementadas en el Programa de Arquitectura. Dichas brechas limitaron el pleno aseguramiento de la calidad formativa, afectaron la consistencia en la medición de logros de aprendizaje y dificultaron la identificación oportuna de necesidades de ajuste curricular y pedagógico.

En este contexto, la presente investigación se justificó en la necesidad de analizar en profundidad las brechas existentes en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias, con el fin de identificar los factores críticos que las originaron y

proponer planes de acción estratégicos que contribuyeran al fortalecimiento del programa. Este análisis permitió no solo optimizar los procesos internos de evaluación, sino también fortalecer la alineación del perfil de egreso con las demandas del contexto profesional y social, favoreciendo una formación más pertinente, crítica y comprometida con los retos contemporáneos de la arquitectura.

De manera particular, se esperó que los resultados de esta investigación proporcionaran insumos valiosos para la toma de decisiones académicas y administrativas, contribuyeran a la consolidación de una cultura de autoevaluación permanente y retroalimentación formativa, y sirvieran de referencia para futuras acciones de mejoramiento continuo en el Programa de Arquitectura.

Tabla 1. Elementos constitutivos de la Problemática y Justificación de la Investigación.

Elemento	Descripción
Contexto Normativo	Decreto 1330 de 2019 establece la necesidad de implementar modelos de evaluación por competencias en educación superior para garantizar calidad.
Situación Actual	El Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali ha avanzado en procesos de autoevaluación y acreditación, pero persisten brechas en la implementación sistemática del Modelo de Evaluación por Competencias.
Problema Principal	Brechas entre el modelo de evaluación de competencias planteado por el Decreto 1330 de 2019 y las prácticas efectivas de evaluación en el Programa de Arquitectura.
Evidencias del Problema	Resultados de las Pruebas Saber Pro y observaciones en el proceso de renovación de la acreditación de alta calidad (Resolución No. 013214 de 2020).

Factores Críticos	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de integración efectiva de los resultados de aprendizaje en la evaluación. ● Necesidad de fortalecer mecanismos de seguimiento y retroalimentación. ● Limitada articulación entre evaluación de competencias y perfil de egreso.
Justificación	Analizar las brechas permitirá formular planes de acción estratégicos, optimizar la calidad del proceso formativo, fortalecer el aseguramiento de la calidad y alinear la formación con las demandas profesionales actuales.
Impacto Esperado	<ul style="list-style-type: none"> ● Mejora de los procesos de evaluación interna. ● Fortalecimiento del perfil de egreso. ● Contribución al mejoramiento continuo institucional. ● Aporte a la cultura de evaluación y autoevaluación en la universidad

Fuente: Propia, 2025.

3.2 Pregunta de Investigación

Considerando que el eje central de esta investigación se orientó al fortalecimiento de los procesos de mejoramiento continuo del aprendizaje basado en competencias, se seleccionó como escenario de estudio el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali. Esta elección se fundamentó en las oportunidades de mejora identificadas por el equipo directivo y docente del programa, a partir del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en las Pruebas Saber Pro y de las observaciones realizadas durante el proceso de renovación de la acreditación de alta calidad, otorgada mediante la Resolución No. 013214 del 17 de julio de 2020 (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2020). Dichas evidencias pusieron de manifiesto la necesidad de implementar estrategias más precisas y sistemáticas para el seguimiento y evaluación del desarrollo de competencias en los estudiantes, con el fin de asegurar una formación

pertinente, integral y de calidad, conforme a las exigencias del Decreto 1330 de 2019 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019). En este contexto, la investigación formuló la siguiente pregunta orientadora: **¿Cuáles fueron las brechas existentes en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, y qué factores críticos de mejora y planes de acción estratégicos pudieron formularse para fortalecer la evaluación de los resultados de aprendizaje y el cumplimiento de los estándares de calidad educativa?**

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo general

Analizar las brechas existentes en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, que permitan la formulación de planes de acción estratégicos que contribuyan al fortalecimiento de la evaluación de los resultados de aprendizaje y al cumplimiento de los estándares de calidad educativa.

3.3.2 Objetivos específicos

1. Evaluar el estado actual de la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali.

2. Identificar las principales brechas, limitaciones y causas raíces que afectan la adopción efectiva del modelo, considerando factores institucionales, curriculares, pedagógicos y de gestión académica.

3. Formular planes de acción estratégicos y viables, que orienten la superación de las brechas identificadas y fortalezcan los procesos de aseguramiento de la calidad educativa en el Programa.

4. MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo desarrolló los conceptos fundamentales que sustentaron teóricamente la investigación y que permitieron comprender las variables centrales de análisis: currículo y modelo ADDIE, competencias, evaluación por competencias en la educación superior, enfoques pedagógicos y evaluación del aprendizaje, así como planeación estratégica y mejora continua en el modelo de evaluación por competencias. Cada concepto se articuló con el contexto específico del Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, con el fin de evidenciar cómo su aplicación o fortalecimiento incidió directamente en la calidad de la formación académica y en el logro del perfil de egreso.

4.1. Currículo y modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) como soporte para el diseño formativo

El currículo constituyó el eje estructurador de los procesos educativos, al integrar de forma articulada los fines formativos, los contenidos, las estrategias pedagógicas, las metodologías y los criterios de evaluación. Desde una perspectiva integral, el currículo no solo delimitó lo que se enseñó y aprendió, sino también cómo, para qué y con qué sentido. En este sentido, Zabalza (2012) lo definió como “un proyecto explícito de formación que expresa las intenciones educativas, su ordenación en el tiempo, los medios

para lograrlo y los criterios para valorar su eficacia”. Esta definición puso de relieve su función como instrumento de planificación, gestión académica y garantía de calidad educativa.

En el contexto de la educación superior colombiana, el Decreto 1330 de 2019 estableció que el diseño curricular debía estar fundamentado en competencias y alineado con el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y los mecanismos de evaluación. Esto exigió modelos que permitieran operar esta lógica de forma estructurada y verificable. En este marco, el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) emergió como una metodología ampliamente utilizada en el diseño curricular y en la construcción de ambientes de aprendizaje efectivos (Branch, 2009).

El modelo ADDIE se basó en un enfoque sistémico que permitió analizar las necesidades formativas, estructurar planes de estudio coherentes, diseñar recursos pedagógicos pertinentes, implementar estrategias formativas con acompañamiento docente, y evaluar de forma continua los logros de aprendizaje y el impacto del proceso educativo (Molenda, 2003). Su aplicación en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali permitió comprender las fases de planificación y evaluación del currículo desde una perspectiva estratégica y procesual, la cual se llevó a cabo para la construcción de los documentos del aseguramiento de la información (perfil de egreso de competencias, objetivos de aprendizaje, aspectos a evaluar, entre otros).

Así, por ejemplo, el diagnóstico de brechas curriculares realizado en esta investigación correspondió a la fase de análisis; la formulación de planes de acción estratégicos se relacionó con las etapas de diseño y desarrollo; mientras que los posibles pilotos de evaluación por competencias respondieron a las fases de implementación y verificación.

Además, la articulación entre el concepto de currículo y el modelo ADDIE permitió visualizar la necesidad de operar a distintos niveles: macrocurricular (políticas y normativas institucionales), mesocurricular (plan de estudios y organización del programa) y microcurricular (asignaturas, metodologías, criterios de evaluación). Esta visión multinivel favoreció la construcción de un modelo de formación pertinente, flexible y orientado a resultados, alineado con las exigencias del aseguramiento de la calidad y con las tendencias contemporáneas de la educación por competencias (Tobón, 2013; Universitat Oberta de Catalunya [UOC], 2015).

En suma, el currículo no se concibió como un documento estático, sino como un sistema dinámico que requirió actualización permanente, validación empírica y alineación continua con las necesidades del contexto. La aplicación del modelo ADDIE como soporte teórico en esta investigación permitió identificar un proceso investigativo riguroso y funcional por parte del Programa de Arquitectura, que se tradujo en un diagnóstico institucional con estrategias concretas de mejora institucional, curricular y pedagógica.

4.2 Enfoques Pedagógicos y Evaluación del Aprendizaje

El modelo de enseñanza centrado en el estudiante fue coherente con la evaluación por competencias, ya que privilegió la participación activa del aprendiz, el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades de autorregulación. Desde el enfoque constructivista, el estudiante construyó sus aprendizajes a partir de experiencias previas, mediadas por situaciones desafiantes, reflexión crítica y la acción (Perrenoud, 2010). Esta perspectiva puso énfasis en la relación dialógica entre docente y estudiante, donde el primero actuó como mediador del conocimiento, facilitando ambientes de aprendizaje que estimularon la indagación, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas auténticos.

La evaluación, en este contexto, no se limitó a la calificación, sino que cumplió una función formativa, es decir, orientada al acompañamiento del proceso, la retroalimentación y el ajuste pedagógico continuo. Implicó observar el proceso de aprendizaje en todas sus fases, identificar avances y dificultades, y retroalimentar de forma oportuna para fortalecer el desarrollo de competencias (Black & Wiliam, 1998). Este tipo de evaluación contribuyó a que el estudiante tomara conciencia de su propio proceso formativo, lo cual fortaleció la autonomía y la responsabilidad frente al aprendizaje.

Además, enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y el aprendizaje colaborativo fueron reconocidos como metodologías activas que fortalecieron la integración entre enseñanza, evaluación y competencias (Kolmos, 2012). Estas metodologías, cuando estuvieron bien articuladas con estrategias de evaluación formativa, favorecieron el desarrollo de capacidades transversales como la comunicación, la creatividad, la toma de decisiones y el pensamiento sistémico.

En síntesis, un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje por competencias requirió prácticas evaluativas auténticas, pertinentes y coherentes con los objetivos formativos del programa. En el caso del Programa de Arquitectura, estas prácticas debieron reflejarse en el diseño de rúbricas analíticas, coevaluaciones, portafolios y sustentaciones orales que permitieran evidenciar el dominio progresivo de saberes técnicos, proyectuales y éticos, en coherencia con el perfil de egreso del arquitecto Bonaventuriano.

4.3 Competencias

Las competencias constituyeron un conjunto articulado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que una persona movilizaba de manera integrada para resolver tareas o problemas en contextos específicos, de forma eficaz y conforme a criterios de calidad (Universitat Oberta de Catalunya [UOC], 2015). No se limitaron a la

acumulación de saberes, sino que implicaron la capacidad de activar, transferir y aplicar esos saberes en situaciones reales y complejas (Perrenoud, 2009).

Desde una perspectiva educativa, las competencias representaron lo que un estudiante era capaz de hacer, mostrar y demostrar al finalizar su proceso formativo, en términos de resultados de aprendizaje comprobables (UOC, 2015). Así, el enfoque por competencias buscó superar el paradigma tradicional centrado en la mera transmisión de contenidos, privilegiando la construcción de capacidades orientadas a la acción y a la intervención eficaz (Perrenoud, 2009, 2010).

Según Perrenoud (2010), "la competencia no es un estado o un conocimiento poseído", sino la capacidad de movilizar de manera pertinente múltiples recursos cognitivos en respuesta a situaciones particulares (p. 48). Esta movilización implicó operaciones mentales complejas, apoyadas en esquemas de pensamiento que permitieron decidir, actuar y adaptarse en tiempo real a escenarios cambiantes.

Entre las características fundamentales de las competencias se encontraron: su orientación hacia la acción, la integración de dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales, su desarrollo en diferentes niveles de dominio y su potencial de crecimiento a lo largo de la vida (UOC, 2015; Perrenoud, 2010). En consecuencia, el diseño de programas educativos basados en competencias no solo contempló la transmisión de

saberes, sino que promovió en los estudiantes la capacidad de analizar, interpretar, anticipar, decidir, negociar y regular su actuación en diversos contextos sociales, profesionales y culturales (Perrenoud, 2009).

Este enfoque encontró su concreción y coherencia a través del currículo, entendido como la estructura que organizó las intenciones formativas, los contenidos, las estrategias pedagógicas y los mecanismos de evaluación. Según Zabalza (2012), el currículo actuó como un proyecto formativo explícito que guió, ordenó y verificó los aprendizajes esperados, sirviendo de mediación entre las competencias formuladas y su desarrollo progresivo en la práctica educativa. Por ello, un currículo orientado al desarrollo de competencias requirió ser construido de manera coherente a nivel macrocurricular (políticas institucionales y perfil de egreso), mesocurricular (plan de estudios y secuencia formativa), y microcurricular (estrategias didácticas, programas analíticos y criterios de evaluación por asignatura), de tal forma que se garantizara una formación integral, contextualizada y basada en resultados de aprendizaje verificables.

4.4. Evaluación por competencias en la educación superior.

La evaluación por competencias constituyó uno de los pilares del modelo educativo contemporáneo, en el cual la formación profesional trascendió la mera transmisión de contenidos teóricos para enfocarse en la capacidad del estudiante de integrar

conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas reales, complejos y contextualizados. Según Tobón (2013), una competencia se entendió como la actuación idónea ante una situación determinada, integrando el saber conceptual, el saber hacer procedimental y el saber ser/convivir ético y social. En esta lógica, la evaluación dejó de ser un proceso exclusivamente calificativo y se convirtió en una herramienta formativa y transformadora, orientada a valorar el desempeño significativo del estudiante.

En el contexto colombiano, el enfoque por competencias fue promovido por el Ministerio de Educación Nacional, especialmente a partir del Decreto 1330 de 2019, el cual estableció que todo programa académico debía definir, medir y garantizar el logro de los resultados de aprendizaje como evidencia del desarrollo de competencias. Esta normatividad articuló el currículo, la didáctica y la evaluación en función de un perfil de egreso expresado en términos de competencias específicas y genéricas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019). De esta manera, el currículo dejó de ser una simple lista de contenidos y se convirtió en una estructura estratégica que orientó el desarrollo progresivo de competencias desde tres niveles interrelacionados: el macrocurricular, que comprendió las políticas educativas institucionales y la definición del perfil profesional; el mesocurricular, que se tradujo en el diseño del plan de estudios y la secuencia formativa; y el microcurricular, correspondiente a las actividades, metodologías e instrumentos de evaluación aplicados en el aula (Zabalza, 2012; Tobón, 2013).

Este marco fue asumido por el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, que orientó su plan de estudios hacia la formación de arquitectos integrales, con énfasis en la sostenibilidad, la sensibilidad sociocultural, la innovación proyectual y el compromiso ético. Esta visión se concretó en la definición de competencias proyectuales, técnicas, investigativas y sociales, articuladas a lo largo de los ciclos de formación. No obstante, procesos recientes de autoevaluación y acreditación evidenciaron la necesidad de fortalecer los mecanismos de evaluación y seguimiento sistemático del logro de dichas competencias.

Desde una perspectiva curricular, esta problemática reflejó debilidades principalmente en el nivel mesocurricular, al no estar completamente alineado el Mapa de Competencias con todos los componentes del plan de estudios. Asimismo, se evidenciaron vacíos en el nivel microcurricular, debido a la aplicación heterogénea de instrumentos como rúbricas, matrices de valoración, portafolios y actividades aplicadas, cuyo uso no fue uniforme entre asignaturas ni estuvo plenamente conectado con los resultados de aprendizaje declarados. De hecho, componentes como seminarios, electivas, prácticas, asignaturas institucionales e idiomas no estuvieron suficientemente integrados al sistema formal de evaluación por competencias, lo cual limitó la trazabilidad del aprendizaje y dificultó la verificación del cumplimiento del perfil de egreso.

En este sentido, consolidar un modelo integral de evaluación por competencias resultó fundamental para garantizar que la formación en arquitectura respondiera de manera pertinente a las demandas del contexto profesional, a los estándares de calidad educativa y a los principios de la identidad bonaventuriana. Dado el carácter proyectual del programa, el proceso evaluativo debió considerar tanto productos tangibles (como planos, maquetas, memorias y sustentaciones), como la expresión de habilidades analíticas, comunicativas, éticas y de pensamiento crítico.

Así, analizar las brechas en la implementación del modelo permitió no solo optimizar la calidad académica del programa, sino también fortalecer la coherencia entre el currículo en sus distintos niveles, la evaluación y el perfil profesional, favoreciendo la formación de arquitectos capaces de actuar con creatividad, responsabilidad y sentido transformador en su entorno.

4.5 Aproximaciones metodológicas a la evaluación por competencias.

La implementación de un modelo de evaluación por competencias en el Programa de Arquitectura exigió el uso de instrumentos y metodologías que permitieran valorar el desempeño de manera integral, válida y pertinente, en consonancia con los niveles del currículo y los principios del enfoque formativo. En este sentido, la evaluación por competencias debió estar estrechamente articulada con los distintos niveles del diseño curricular: el nivel macrocurricular, donde se definieron las políticas institucionales y el

perfil de egreso; el nivel mesocurricular, que organizó el plan de estudios y la secuencia de formación por ciclos; y el nivel microcurricular, que se concretó en las metodologías, actividades e instrumentos utilizados en las asignaturas (Zabalza, 2012; Tobón, 2013).

Desde el nivel microcurricular, se requirió el diseño e implementación de instrumentos que posibilitaran una evaluación auténtica, situada y coherente con los resultados de aprendizaje declarados. Entre los más relevantes se destacaron:

- **Rúbricas analíticas:** fueron utilizadas para evaluar proyectos de diseño, portafolios de evidencias, ensayos argumentativos y exposiciones orales. Estas permitieron establecer niveles de desempeño diferenciados y criterios claros, facilitando la retroalimentación formativa y la transparencia evaluativa.
- **Portafolios de evidencias:** consistieron en la recopilación sistemática de productos de aprendizaje que evidenciaron el desarrollo progresivo de competencias específicas y genéricas, favoreciendo la trazabilidad del proceso formativo a lo largo de los ciclos curriculares.
- **Estudios de caso y simulaciones:** fueron actividades en las que los estudiantes analizaron problemáticas urbanas o arquitectónicas reales, proponiendo soluciones fundamentadas que integraron saberes proyectuales, técnicos y contextuales. Estas estrategias permitieron una evaluación contextualizada, cercana a los escenarios del ejercicio profesional.

- **Autoevaluación y coevaluación:** constituyeron estrategias que fortalecieron la reflexión crítica, el juicio ético y el aprendizaje autónomo, fundamentales en la formación de arquitectos capaces de regular sus procesos y asumir una postura activa frente a los desafíos del entorno.

Metodológicamente, la evaluación por competencias debió ser continua, formativa y basada en el desempeño, privilegiando tareas auténticas que simularan situaciones reales del ejercicio profesional. Esto implicó superar modelos tradicionales centrados en la memorización o la calificación aislada, y avanzar hacia una cultura evaluativa que promoviera el aprendizaje profundo y el desarrollo integral.

Asimismo, en el nivel mesocurricular, la integración sistemática de estos instrumentos debió evidenciarse en los programas analíticos y guías docentes, asegurando la coherencia entre las competencias formuladas, los contenidos abordados, las metodologías de enseñanza y los criterios de evaluación. En el nivel macrocurricular, estas prácticas se alinearon con los principios del modelo pedagógico institucional, el perfil del egresado bonaventuriano y los estándares de calidad exigidos por el sistema de aseguramiento de la educación superior en Colombia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019).

Aplicar estas estrategias permitió al Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali consolidar un sistema de evaluación coherente con los principios del enfoque por competencias, fortalecer la articulación curricular en todos sus niveles, mejorar el aseguramiento de la calidad educativa y contribuir al desarrollo integral de sus futuros egresados.

4.6 Planeación Estratégica y Mejora Continua en el modelo de evaluación por competencias

La planeación estratégica constituyó un componente esencial del modelo de evaluación por competencias, en tanto orientó la toma de decisiones fundamentadas en evidencias y permitió transformar los hallazgos evaluativos en acciones de mejora concretas. En este contexto, la identificación de brechas en la implementación del modelo —ya fueran de naturaleza institucional, curricular, pedagógica o de gestión académica— condujo a la formulación de planes de mejora estratégicos, viables, sostenibles y contextualizados (Tobón, 2013; Perrenoud, 2010).

Estos planes de mejora se alinearon con los tres niveles del currículo que estructuraron el proceso formativo: el nivel macrocurricular, correspondiente a las políticas institucionales, el modelo educativo y el perfil profesional de egreso; el nivel mesocurricular, que se expresó en el plan de estudios, la secuencia por núcleos, las

competencias esperadas y la integración entre asignaturas; y el nivel microcurricular, donde se concretaron las estrategias didácticas, los contenidos, los programas analíticos, los métodos de evaluación y los recursos instruccionales (Zabalza, 2012; Tobón, 2013). Desde esta perspectiva, toda estrategia de mejora consideró impactos estructurales en el currículo y no se limitó a intervenciones puntuales o aisladas.

Dichos planes se articularon con el ciclo de mejora continua PHVA (Planear – Hacer – Verificar – Actuar), ampliamente reconocido en los sistemas de gestión de calidad educativa. Este enfoque permitió planificar acciones de intervención, implementarlas con seguimiento estructurado, verificar su impacto mediante indicadores claros y actuar ajustando los procesos según los resultados obtenidos. En el marco del modelo de evaluación por competencias, el PHVA favoreció la revisión permanente del currículo en sus tres niveles, así como la actualización de los instrumentos de evaluación, las estrategias metodológicas y los mecanismos de retroalimentación institucional (Universitat Oberta de Catalunya [UOC], 2015).

En el contexto colombiano, este proceso de mejora se alineó con las exigencias del Decreto 1330 de 2019, que estableció como condición para la calidad de los programas de educación superior la coherencia entre el plan de estudios, el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y los métodos de evaluación. Asimismo, los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) promovieron el uso de resultados internos y

externos como insumo clave para el fortalecimiento académico, incluyendo la autoevaluación, los informes de desempeño docente y los resultados de pruebas estandarizadas como la Prueba Saber Pro.

La gestión académica basada en evidencias implicó la sistematización rigurosa de los hallazgos provenientes de diversas fuentes de evaluación, su análisis crítico en los comités académicos y su socialización con la comunidad universitaria. Este proceso permitió ajustar prácticas pedagógicas (microcurricular), rediseñar secuencias y estructuras del plan de estudios (mesocurricular), y revisar o reafirmar los lineamientos institucionales y propósitos formativos (macrocurricular). Cuando la retroalimentación institucional fue estructurada, participativa y periódica, se convirtió en un motor de transformación pedagógica y cultural.

En el caso del Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, la planificación estratégica en el marco de la evaluación por competencias consideró tanto las fortalezas consolidadas —como la definición del Mapa de Competencias, el uso de rúbricas y la orientación proyectual del currículo— como las oportunidades de mejora detectadas, entre ellas la falta de trazabilidad completa, el uso desigual de instrumentos y la limitada integración de resultados externos a los procesos de planeación académica. Por ello, se establecieron planes de mejora articulados a los niveles del currículo, que aseguraron una progresión competencial documentada, un acompañamiento formativo

efectivo y una validación rigurosa del perfil profesional de egreso. Estas acciones permitieron construir una cultura institucional comprometida con la calidad, la autoevaluación continua y la formación de arquitectos críticos, éticamente responsables y capaces de incidir transformadoramente en su entorno.

En síntesis, la planeación estratégica dentro del modelo de evaluación por competencias no solo respondió a criterios de eficiencia institucional, sino que constituyó una herramienta clave para el aseguramiento de la calidad educativa, garantizando que los procesos formativos contribuyeran al desarrollo integral de profesionales pertinentes, reflexivos y comprometidos con los desafíos contemporáneos.

En síntesis, el desarrollo del marco conceptual permitió comprender con mayor profundidad las dimensiones teóricas que sustentaron esta investigación y ofreció herramientas clave para la apropiación del problema en el contexto del Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali. El análisis del currículo por niveles, el enfoque por competencias, la evaluación formativa, los modelos pedagógicos centrados en el estudiante y la planeación estratégica orientada al mejoramiento continuo, sirvieron como lentes interpretativos para identificar las tensiones y desafíos existentes en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias. Este marco no solo contribuyó a estructurar la mirada crítica sobre las prácticas curriculares y evaluativas del programa, sino que también permitió pensar en rutas viables para su

transformación, alineadas con los estándares de calidad educativa y la pertinencia social de la formación profesional. Así, el marco conceptual se consolidó como una base sólida para sustentar la formulación de los planes de acción y orientar las decisiones estratégicas que este trabajo propone.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Metodología de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque de análisis cualitativo documental de tipo descriptivo-analítico, dado que su propósito fue comprender en profundidad las brechas existentes en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, identificar los factores críticos que las originaron y formular propuestas de mejora.

Desde una perspectiva cualitativa, se priorizó la interpretación de los fenómenos educativos, a partir de la recolección de información detallada y el análisis reflexivo de los procesos, prácticas y percepciones que configuraron el objeto de estudio. Este enfoque resultó pertinente, ya que permitió no solo describir una situación, sino también comprender sus causas y orientar acciones estratégicas para su transformación.

Se adoptó un diseño de investigación de tipo diagnóstico-propositivo. Inicialmente, se realizó una evaluación que permitió caracterizar las brechas en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el programa académico, basada en el análisis de documentos institucionales y resultados de evaluaciones externas. Posteriormente, con base en los hallazgos, se formularon planes de acción estratégicos orientados al

fortalecimiento de los procesos de evaluación de competencias y al aseguramiento de la calidad educativa.

Los participantes del objeto de estudio estuvieron constituidos por los documentos institucionales y los resultados de evaluación del Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali. Se trabajó con una muestra intencionada de fuentes documentales, seleccionadas por su relevancia en relación con el modelo de evaluación por competencias, su implementación y los resultados asociados.

5.2 Métodos y técnicas de recolección de información

Para el desarrollo de esta investigación, se emplearon métodos cualitativos de análisis documental, orientados a identificar brechas, fortalezas y oportunidades de mejora en la implementación del modelo de evaluación por competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali. Estas técnicas permitieron abordar el objeto de estudio desde una mirada sistemática y contextualizada, considerando los tres niveles curriculares: macrocurricular, mesocurricular y microcurricular.

5.2.1 Técnicas de recolección de la información - Análisis documental:

Se realizó una revisión crítica de documentos institucionales que permitió examinar la articulación entre el diseño curricular y los procesos de evaluación. Esta técnica se enfocó en analizar la coherencia entre el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y los instrumentos evaluativos, a partir de las siguientes fuentes clave:

- **Informes de autoevaluación y acreditación (especialmente la Resolución No. 013214 de 2020):** documentos que contextualizaron la evolución y calidad del programa desde una perspectiva macrocurricular, evidenciando logros institucionales y aspectos por mejorar.
- **Plan de estudios del Programa de Arquitectura:** documento central en el nivel mesocurricular, que organizó las líneas de formación, la secuencia por ciclos y la integración de competencias.
- **Matrices de resultados de aprendizaje:** insumos que permitieron evaluar la correspondencia entre competencias, metodologías, criterios evaluativos y asignaturas (nivel microcurricular).

- **Resultados agregados de la Prueba Saber Pro:** utilizados como insumo referencial para comprender la alineación general entre el proceso formativo y las expectativas del sistema de aseguramiento de la calidad, sin desagregación por competencia.

5.2.2 Técnicas de análisis de la información:

- **Análisis de contenido:**

Esta técnica permitió identificar categorías emergentes asociadas a las brechas en la implementación del modelo, los factores críticos de mejora y la alineación entre currículo y evaluación. El análisis se estructuró tomando como eje los tres niveles del currículo, con el fin de garantizar una lectura jerarquizada y articulada de los hallazgos.

- **Análisis comparativo:**

Se aplicó esta técnica para contrastar elementos del diseño curricular con la documentación institucional, en particular los programas analíticos, las rúbricas empleadas, las estrategias pedagógicas declaradas y las estructuras evaluativas formales. El objetivo fue evidenciar consistencias e inconsistencias entre los elementos declarados en los documentos curriculares y su grado de implementación real, especialmente en el nivel microcurricular.

Estas estrategias metodológicas permitieron construir una visión integrada del grado de alineación entre el currículo, la evaluación por competencias y los propósitos formativos del programa. Asimismo, proporcionaron la base para formular planes de mejora con enfoque sistémico y sostenibilidad institucional.

El análisis de los resultados en esta investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa, crítica e interpretativa, orientada a comprender las dinámicas internas del Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali en torno a la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias. Esta mirada buscó interpretar no solo los contenidos explícitos de los documentos analizados, sino también los sentidos formativos que emergieron de las prácticas curriculares, pedagógicas y evaluativas en sus distintos niveles curriculares.

Los datos obtenidos mediante el análisis documental y el estudio de fuentes institucionales fueron sistematizados y categorizados en función de los siguientes ejes de análisis:

- **Brechas en la implementación del modelo:** se identificaron discrepancias entre lo establecido formalmente en el modelo de evaluación por competencias — especialmente en documentos de nivel macrocurricular y mesocurricular como el plan de estudios y el Mapa de Competencias— y las prácticas reales **observadas**

en el nivel microcurricular, como la aplicación de rúbricas, la retroalimentación formativa o el uso de instrumentos de evaluación en el aula.

- **Factores críticos de mejora:** se analizaron causas estructurales, pedagógicas, metodológicas o administrativas que incidieron en las dificultades para aplicar de forma efectiva la evaluación por competencias. Estos factores fueron examinados a partir de su impacto en la coherencia curricular, la progresión formativa, el acompañamiento docente y los mecanismos institucionales de seguimiento.
- **Buenas prácticas y oportunidades:** se reconocieron estrategias ya implementadas que contribuyeron al fortalecimiento del modelo, como el uso de rúbricas analíticas, la incorporación de portafolios de evidencias o la orientación proyectual del plan de estudios. Estas iniciativas fueron valoradas en cuanto favorecieron la alineación entre el perfil de egreso y los aprendizajes evaluados.

El proceso de análisis no se limitó a la descripción de hallazgos, sino que procuró interpretar sus implicaciones en la calidad de la formación académica, la coherencia curricular en todos sus niveles, la pertinencia del perfil profesional de egreso y el fortalecimiento de los procesos de aseguramiento interno de la calidad educativa.

Los resultados obtenidos cumplieron múltiples propósitos:

- Formularon planes de acción estratégicos, estructurados por dimensiones (institucional, curricular, pedagógica y de gestión académica), que permitieron subsanar las brechas identificadas de manera coherente con los estándares establecidos en el Decreto 1330 de 2019.
- Proporcionaron recomendaciones prácticas a nivel macrocurricular (ajuste de políticas institucionales y de perfil de egreso), mesocurricular (actualización del plan de estudios y Mapa de Competencias) y microcurricular (mejora de programas analíticos, instrumentos y metodologías evaluativas).
- Contribuyeron a la toma de decisiones académicas y administrativas, fortaleciendo los procesos de autoevaluación, renovación de acreditaciones **y mejora de los mecanismos internos de seguimiento formativo.**

Finalmente, se esperó que el análisis y uso de los resultados no se limitara a un ejercicio diagnóstico puntual, sino que sirviera como insumo estructural para consolidar una cultura de evaluación por competencias que fuera formativa, continua, criterial y transversal al currículo del Programa de Arquitectura, en todas sus fases y niveles.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. Objetivo específico No. 1:

Evaluación del estado actual de la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali.

Plan de Estudios

El plan de estudios vigente del Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali se organiza en torno a un modelo de formación por competencias, estructurando su malla académica en núcleos de Fundamentación, Profesionalización y Síntesis. Cada uno de estos componentes integra cursos obligatorios, electivos, prácticas profesionales y cursos de segunda lengua (Inglés), orientados al logro de competencias específicas, genéricas y diferenciadoras.

Este plan de estudios se fundamenta en un modelo educativo centrado en competencias, alineado con los principios de formación integral, responsabilidad social y calidad académica definidos en el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB). Esta estructura curricular responde a una lógica macrocurricular que orienta el modelo

formativo hacia el desarrollo de arquitectos capaces de movilizar saberes teóricos, prácticos y actitudinales en contextos reales de intervención.

Desde la perspectiva mesocurricular, el plan de estudios se organiza en tres núcleos fundamentales: Fundamentación, Profesionalización y Síntesis. Cada uno de estos núcleos articula cursos obligatorios, electivos, prácticas profesionales y cursos de segunda lengua (Inglés), diseñados para desarrollar competencias genéricas (como el pensamiento crítico y la comunicación), específicas (como el diseño arquitectónico y la gestión de proyectos) y diferenciadoras (como la innovación, la sostenibilidad y la responsabilidad social).

Esta disposición estructural permite la construcción de trayectorias formativas coherentes y progresivas, en las que el estudiante transita desde la apropiación de fundamentos hasta la síntesis de saberes en proyectos complejos, garantizando el fortalecimiento de las competencias a lo largo de los diez semestres de formación.

El currículo está compuesto por un total de 64 cursos, de los cuales 48 son obligatorios y 16 electivos, sumando 173 créditos académicos. Esta estructura, organizada en tres núcleos de formación, favorece el desarrollo progresivo de competencias a través de componentes teóricos, prácticos y proyectuales, permitiendo una articulación coherente entre el estudio del contexto, la investigación aplicada y la síntesis proyectual.

Tabla 2. Distribución de Cursos y Créditos del Plan.

Tipo de Curso	Número de Cursos	Créditos Totales
Cursos obligatorios	48	135
Cursos electivos	16	38
Total	64	173

Fuente: Propia, 2025.

Por otro lado, el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali ha logrado avances significativos en la adopción del enfoque de educación y evaluación por competencias, en coherencia con los lineamientos establecidos en el Decreto 1330 de 2019 y las directrices del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). A partir del análisis de su estructura curricular, comprendida desde una perspectiva multinivel que abarca el diseño macrocurricular (misión institucional, perfil de egreso y modelo educativo), el mesocurricular (plan de estudios, Mapa de Competencias y organización por ciclos formativos), y el microcurricular (programas analíticos, metodologías de aula, instrumentos de evaluación y actividades formativas), se estableció un diagnóstico integral que permite valorar el estado actual de la implementación del modelo de evaluación por competencias.

Figura 1. Plan de Estudios 2019-1

	FUNDAMENTACIÓN				PROFESIONAL				SÍNTESIS		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
PROYECTOS	PROYECTOS I 8H/7C	PROYECTOS II 8H/7C	PROYECTOS III 8H/7C	PROYECTOS IV 8H/7C	PROYECTOS V 8H/7C	PROYECTOS VI 8H/7C	PROYECTOS VII 8H/7C	PROYECTOS VIII 8H/7C	PROYECTOS IX 8H/8C		64
SEMINARIOS LÍNEA DE PROYECTOS									SEMINARIO HÁBITAT I 2H/2C	SEMINARIO HÁBITAT II 2H/2C	4
									SEMINARIO ANÁLISIS DE PROYECTOS I 2H/2C	SEMINARIO ANÁLISIS DE PROYECTOS II 2H/2C	4
URBANO					URBANISMO I 3H/2C	URBANISMO II 3H/2C			SEMINARIO URBANISMO I 2H/2C	SEMINARIO URBANISMO II 2H/2C	8
ARTE Y ESTÉTICA		ARTE Y ESTÉTICA I 2H/2C	ARTE Y ESTÉTICA II 2H/2C	ARTE Y ESTÉTICA III 2H/2C					SEMINARIO ARTE Y ESTÉTICA I 2H/2C	SEMINARIO ARTE Y ESTÉTICA II 2H/2C	10
TECNOLÓGICO	TECNOLOG. I 4H/3C	TECNOLOG. II 4H/3C	TECNOLOG. III 4H/3C	TECNOLOG. IV 4H/3C	TECNOLOG. V 4H/3C	TECNOLOG. VI 4H/3C					18
GESTIÓN					ADMINIST. I 3H/2C	ADMINIST. II 3H/2C	ADMINIST. III 3H/2C	ADMINIST. IV 3H/2C			8
TEÓRICO	HISTORIA I 3H/2C	HISTORIA II 3H/2C	HISTORIA III 3H/2C	HISTORIA IV 3H/2C	TEORÍA I 2H/2C	TEORÍA II 2H/2C					12
REPRESENTACIÓN	EXPRESIÓN I 4H/3C	EXPRESIÓN II 4H/3C	EXPRESIÓN III 4H/3C	EXPRESIÓN IV 4H/3C							12
INSTITUCIONAL	INSTITUC. I 1H/1C	INSTITUC. II 2H/2C	INSTITUC. III 2H/2C	INSTITUC. IV 2H/2C	INSTITUC. V 2H/2C						9
	INSTITUC. II 2H/2C										
ELECTIVAS							ELECTIVA 2H/2C	ELECTIVA 2H/2C			16
							ELECTIVA 2H/2C	ELECTIVA 2H/2C			
							ELECTIVA 2H/2C	ELECTIVA 2H/2C			
							ELECTIVA 2H/2C	ELECTIVA 2H/2C			
PRÁCTICA									PRÁCTICA 24H/8C	8	
INGLÉS	INGLÉS I 3H/0C	INGLÉS II 3H/0C	INGLÉS III 3H/0C	INGLÉS IV 3H/0C	INGLÉS V 3H/0C	INGLÉS VI 3H/0C	INGLÉS VII 3H/0C	INGLÉS VIII 3H/0C			0
CRÉDITOS	18	19	19	19	16	16	17	17	16	16	173
TOTAL HORAS PRESENCIALES	22	23	23	23	23	23	22	22	16	8	

Fuente: Documento de Acreditación 2025.

El propósito central de este objetivo fue analizar el diseño curricular del Programa de Arquitectura para determinar en qué medida se encuentra alineado con un modelo de formación y evaluación por competencias. Para ello, se realizó una revisión documental detallada de fuentes institucionales clave, entre ellas: el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB), el plan de estudios vigente, el Mapa de Competencias, los programas analíticos, y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y el CNA. Este análisis permitió identificar elementos de coherencia y articulación curricular entre las intenciones formativas, los contenidos académicos, las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación, lo que da cuenta de un modelo formativo integral.

Los resultados evidencian una alineación sólida entre la propuesta curricular del programa y los principios del enfoque por competencias, manifestada tanto en la dimensión macrocurricular, a través del compromiso institucional con una formación integral centrada en el ser humano, como en el mesocurricular, mediante la estructuración de componentes curriculares secuenciales y complementarios que permiten la progresión de competencias. En el nivel microcurricular, se identifican instrumentos como rúbricas, actividades basadas en problemas reales, y productos académicos que permiten evidenciar el desarrollo de competencias específicas y transversales.

Este alineamiento confirma la voluntad institucional de consolidar una formación arquitectónica pertinente, crítica y contextualizada, en la que el estudiante desarrolla

competencias genéricas, específicas y diferenciadoras orientadas a la intervención efectiva en escenarios complejos de orden urbano, ambiental, social y tecnológico.

En el nivel **microcurricular**, cada curso está estructurado mediante programas analíticos que definen con claridad las competencias a desarrollar, los resultados de aprendizaje, los contenidos temáticos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los criterios de evaluación y las actividades formativas. Esta planificación detallada asegura que cada asignatura contribuya de manera concreta al logro del perfil profesional de egreso.

La estructura curricular promueve un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, donde el proyecto arquitectónico funciona como eje articulador de saberes y competencias. Esta estrategia integra teoría y práctica de forma constante, mediante el trabajo en talleres, laboratorios, análisis de casos y simulaciones, fortaleciendo el desarrollo de habilidades proyectuales, investigativas y profesionales en contextos reales y complejos.

En síntesis, el diseño curricular del programa articula coherentemente sus tres niveles, macro, meso y microcurricular, en torno a un modelo formativo por competencias que favorece la progresión, la integración interdisciplinar y la pertinencia social del ejercicio arquitectónico.

6.1.2. Perfil profesional

“El arquitecto de la Universidad de San Buenaventura Cali es una persona con formación integral orientada al servicio de la sociedad y al mejoramiento del medio ambiente natural y construido. Es un profesional que integra las ciencias, el arte y la técnica para proyectar y gestionar obras arquitectónicas y urbanas innovadoras a través de procesos interdisciplinarios en el ámbito nacional e internacional. El campo de acción del arquitecto bonaaventuriano se desarrolla en la investigación creación, la construcción y gestión de proyectos en entornos empresariales y sociales, y la aplicación de la tecnología para la comunicación.

El arquitecto bonaaventuriano tiene gran conciencia y respeto por el medio ambiente y por el patrimonio cultural, así como liderazgo y capacidad de gestión para actuar de manera creativa y propositiva al resolver las problemáticas propias del campo profesional”.
(Documento Acreditación).

6.1.3. Mapa de Competencias

El Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali ha consolidado un modelo educativo robusto, fundamentado en el desarrollo de competencias

como eje estructurante del currículo, en coherencia con las tendencias contemporáneas de la educación superior y los lineamientos del Decreto 1330 de 2019. Un componente estratégico en esta consolidación es la existencia del Mapa de Competencias, elaborado por el Comité de Currículo, el cual representa un instrumento articulador entre los distintos niveles del currículo.

Desde una perspectiva macrocurricular, el Mapa de Competencias expresa el compromiso institucional con una formación centrada en el desarrollo integral del estudiante, coherente con el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB), el perfil de egreso y el modelo pedagógico institucional. En el nivel mesocurricular, este instrumento permite articular competencias genéricas, específicas y diferenciadoras con los resultados de aprendizaje, los contenidos curriculares, las estrategias pedagógicas y los criterios de evaluación definidos en el plan de estudios. A nivel microcurricular, su aplicación guía el diseño de los programas analíticos, la planificación didáctica, las actividades formativas y los mecanismos de seguimiento al desempeño estudiantil.

El Mapa de Competencias orienta la planeación académica del programa, facilita el seguimiento formativo del estudiante y promueve una evaluación sistemática, progresiva y significativa del proceso de formación. Su implementación asegura una progresión lógica en el desarrollo de competencias a lo largo del ciclo formativo, permitiendo que cada

asignatura contribuya activamente al cumplimiento del perfil profesional del arquitecto bonaventuriano.

Este enfoque se sustenta en la concepción de competencias como la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver tareas en contextos reales, de manera eficaz y pertinente (Universitat Oberta de Catalunya [UOC], 2015). En línea con los planteamientos de Perrenoud (2009, 2010), el modelo parte del reconocimiento de que una competencia no se limita a la posesión de saberes, sino a la capacidad de utilizarlos estratégicamente para actuar de forma pertinente en situaciones complejas que requieren análisis, juicio crítico, toma de decisiones y autorregulación.

El Mapa se estructura en torno a las siguientes competencias: Proyectos, Teórico, Tecnológico, Arte y Estética, Representación, Urbano, Gestión, Seminarios, Electivas, Práctica, Idiomas e Institucional.

Cada competencia está asociada a resultados de aprendizaje observables y medibles, que a su vez se vinculan con indicadores de logro concretos y criterios de evaluación definidos. Esta estructura permite realizar un seguimiento riguroso del progreso del estudiante, fortaleciendo la transparencia y la trazabilidad en los procesos evaluativos.

Además, el Mapa establece correspondencias explícitas entre las competencias y los contenidos curriculares, asegurando la coherencia interna del currículo y la pertinencia del aprendizaje. Integra metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en equipo interdisciplinar, los estudios de caso y la investigación formativa, consolidando un entorno formativo dinámico y centrado en el aprendizaje significativo.

En cuanto a la evaluación, se implementan mecanismos auténticos que trascienden la comprobación de saberes teóricos, valorando el desempeño del estudiante en situaciones contextualizadas y alineadas con el ejercicio profesional. Esto incluye portafolios, presentaciones de proyectos, sustentaciones orales, informes técnicos y maquetas, que permiten evidenciar la integración de saberes teóricos, técnicos y éticos.

Finalmente, la articulación directa entre las competencias desarrolladas, el plan de estudios y el perfil de egreso garantiza una estructura curricular coherente, pertinente y adaptada a las exigencias del contexto social, cultural y laboral. En este sentido, el Mapa de Competencias se convierte en una herramienta clave para el aseguramiento de la calidad educativa y la consolidación de un modelo académico centrado en la formación de arquitectos con pensamiento crítico, responsabilidad social e innovación proyectual.

Componentes del Mapa de Competencias del Programa de Arquitectura

El Mapa de Competencias del Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali integra elementos fundamentales para estructurar el proceso formativo basado en competencias. Entre sus componentes principales se encuentran:

- **Competencias (C):** Capacidad demostrada para movilizar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en contextos determinados, siguiendo los lineamientos institucionales y nacionales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], p. 12). Incluyen competencias transversales y específicas, estas últimas definidas por la Facultad y el Programa.
- **Resultados de Aprendizaje (RA):** Declaraciones explícitas de lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje, en términos de conocimientos, destrezas y actitudes (MEN, p. 12).
- **Criterios de Evaluación (CE):** Aspectos concretos que permiten valorar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje, definidos por la Facultad y el Programa.

- **Saberes:** Comprenden campos de conocimiento epistémico, metodológico y técnico, emergentes del encuentro entre estudiantes, docentes y contexto, y son clasificados en:
 - **Saberes teóricos** (conocimiento de hechos y principios; *episteme*).
 - **Saberes procedimentales** (técnicas y métodos aplicados; *techné*).
 - **Saberes prácticos y creativos** (acción ética y producción estética; *phronesis* y creación artística) (Aristóteles, 1999; Kant, 2000; Perrenoud, 1999; UOC, 2015).

- **Actividades Formativas:** Incluyen talleres, foros, conferencias, laboratorios, clases magistrales, tutorías, discusiones, trabajo en grupo, presentaciones, seminarios, estudios de caso y análisis crítico de textos, orientadas a movilizar saberes y consolidar competencias.

- **Entregable / Evidencia:** productos concretos que verifican el logro de resultados de aprendizaje y competencias. Incluyen informes, proyectos, presentaciones, portafolios, análisis críticos, modelos y documentos de investigación, y son esenciales para la evaluación formativa y sumativa, garantizando la trazabilidad de los logros respecto al perfil de egreso.

La formación por competencias reconoce la interacción dinámica entre estos saberes, los cuales se integran en la práctica profesional real (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 2009),

superando la separación entre teoría y práctica; lo cual permite garantizar un proceso formativo integral, articulado con las demandas contemporáneas del ejercicio profesional en arquitectura.

Tabla 3. Formato Mapa de Competencias Programa de Arquitectura.

Competencia	Resultados de Aprendizaje (RA)	Criterios de Evaluación (CE)	Saberes	Actividades Formativas	Entregables / Evidencias
C1.	RA1.	CE1.			

Fuente: ajustado de información Comité Curricular, 2025.

6.1.4 Programas Analíticos de las asignaturas

Los programas analíticos son documentos académicos fundamentales que definen y organizan el desarrollo curricular de cada asignatura dentro del plan de estudios del Programa de Arquitectura. Estos documentos contienen una descripción detallada de los elementos esenciales del curso: objetivos de aprendizaje, competencias a desarrollar, contenidos temáticos, metodologías de enseñanza, actividades formativas, criterios de evaluación y bibliografía correspondiente (Universidad de San Buenaventura Cali, 2024). Su elaboración y aplicación tienen como finalidad asegurar la coherencia interna del currículo y la calidad del proceso formativo, articulando cada asignatura con el perfil de egreso del arquitecto Bonaventuriano y los lineamientos establecidos por la institución y por el Ministerio de Educación Nacional (Universidad de San Buenaventura Cali, 2024).

La estructura de un programa analítico debe incorporar, en primer lugar, los datos generales del curso, como el nombre del catálogo, código, número de créditos, intensidad horaria presencial e independiente, semestre de ubicación, modalidad, profesores responsables y su información de contacto. Esta sección proporciona la información básica para la identificación y administración académica del curso. En segundo lugar, debe presentarse una introducción que justifique la relevancia de la asignatura dentro del plan de formación, explicando su propósito, su conexión con las competencias del programa y su contribución al desarrollo profesional y ético del estudiante. Esta presentación permite situar al estudiante en el sentido y el alcance del curso, alineándolo con las apuestas institucionales de formación integral, compromiso social y pensamiento crítico.

Competencias específicas:

Este apartado debe presentar las capacidades concretas que el estudiante desarrollará en la asignatura, directamente relacionadas con los saberes y habilidades propias del área disciplinar o profesional de la arquitectura. Estas competencias deben:

1. **Estar alineadas con el Mapa de Competencias del programa**, específicamente con las competencias diferenciadoras o específicas que corresponden al ciclo formativo en el que se encuentra la asignatura.

2. **Relacionarse con el perfil de egreso del arquitecto Bonaventuriano**, es decir, deben aportar a la formación de un profesional con capacidad proyectual, crítica, técnica, ética, investigativa y con sensibilidad frente al contexto social y territorial.
3. **Formularse con claridad y precisión**, utilizando verbos en infinitivo de orden cognitivo, procedimental y actitudinal, que reflejen un desempeño observable y evaluable en el contexto académico y profesional.
4. **Ser pertinentes al contenido y propósito de la asignatura**, es decir, deben estar directamente relacionadas con los temas abordados, las metodologías aplicadas y los productos esperados en el curso.
5. **Permitir el diseño de actividades y criterios de evaluación coherentes**, de modo que cada competencia específica pueda evidenciarse y medirse mediante actividades formativas o evaluativas.

Competencias transversales:

En los programas analíticos del Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, el apartado de Competencias Transversales debe indicar aquellas capacidades que, aunque no son exclusivas del campo disciplinar de la arquitectura, son fundamentales para el desempeño integral del estudiante en su proceso de formación y en

su futuro ejercicio profesional, y que se desarrollan de manera transversal en distintas asignaturas del plan de estudios.

Estas competencias deberán estar incorporadas el documento de la siguiente forma:

- 1. Las competencias genéricas que el estudiante desarrolla en la asignatura**, tales como: pensamiento crítico, comunicación oral y escrita, trabajo colaborativo, razonamiento cuantitativo, responsabilidad ética, aprendizaje autónomo, entre otras.
- 2. La alineación con el perfil del egresado Bonaventuriano**, integrando los valores institucionales de formación humanista, responsabilidad social, compromiso ético y pensamiento transformador.
- 3. La conexión con las competencias definidas por el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES**, especialmente aquellas evaluadas en pruebas como la Saber Pro (e.g., Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, Competencias Ciudadanas, Comunicación Escrita).
- 4. La relación con las estrategias metodológicas del curso**, de modo que las competencias transversales puedan ser desarrolladas y evidenciadas a través de actividades específicas (presentaciones orales, ensayos, debates, trabajo en equipo, proyectos integradores, etc.).

- 5. Una redacción clara y con verbos en infinitivo**, que refleje el nivel cognitivo esperado según la taxonomía de Bloom y su aplicabilidad en distintos contextos académicos y profesionales.

A partir de estas competencias se establecen los resultados de aprendizaje esperados, los cuales expresan lo que el estudiante debe ser capaz de comprender, aplicar o transformar al finalizar el curso. En coherencia con estos resultados, se diseñan actividades formativas pertinentes (tales como talleres, análisis de casos, proyectos, laboratorios o debates) y se establecen criterios de evaluación que permiten valorar el grado de logro de los aprendizajes, promoviendo la reflexión, la crítica y la creatividad.

Asimismo, el programa analítico debe describir la metodología de enseñanza-aprendizaje propuesta para el curso, la cual puede organizarse por fases, unidades temáticas o ejercicios integradores, de acuerdo con la naturaleza de la asignatura. Este enfoque metodológico permite planificar y secuenciar el desarrollo de los contenidos, integrando estrategias activas, colaborativas e investigativas que estimulan el pensamiento autónomo y la apropiación significativa del conocimiento. La bibliografía, por su parte, debe estar actualizada y ajustada a las necesidades del curso, incluyendo tanto textos básicos como lecturas complementarias, en conformidad con las normas APA sexta o séptima edición, según corresponda.

Además de su valor como instrumento pedagógico, el programa analítico tiene una función administrativa y normativa. Es un documento obligatorio que debe ser revisado, actualizado y entregado por cada docente responsable antes del inicio del periodo académico. Debe estar disponible para el estudiante desde la primera semana de clase, sirviendo como hoja de ruta y acuerdo formal entre profesor y estudiante, en términos de expectativas, compromisos y criterios de evaluación. La Universidad de San Buenaventura Cali dispone estos documentos para su consulta en la plataforma institucional MiCampusVirtual, específicamente en la sección correspondiente a la Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño (Universidad de San Buenaventura Cali, s.f.).

En este sentido, el programa analítico trasciende la simple planificación del curso para constituirse en una herramienta clave de articulación curricular, de aseguramiento de la calidad académica y de garantía de transparencia en los procesos formativos.

Compromiso docente con la evaluación evidencias.

En el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, el compromiso docente con la evaluación se evidencia a través de la elaboración sistemática del Plan Docente de Asignatura, en el cual se registran los productos académicos que permiten verificar el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo progresivo de las competencias. Este plan, entendido como un componente esencial del nivel

microcurricular, orienta la planificación de actividades y criterios de evaluación alineados con el enfoque por competencias.

Los resultados de aprendizaje se evidenciaron mediante una variedad de productos académicos diseñados con base en los criterios establecidos en los programas analíticos. Entre estos se destacaron: portafolios de proyectos, planos arquitectónicos, memorias descriptivas, ensayos normativos, proyectos aplicados, sustentaciones orales, láminas gráficas, maquetas, informes técnicos, ensayos analíticos, reportes de investigación y simulaciones cuantitativas. Estos productos, evaluados y verificados por los docentes responsables, fueron conservados como evidencias del proceso formativo, aportando a la trazabilidad del aprendizaje, la transparencia evaluativa y la coherencia entre planificación y ejecución.

El análisis realizado sobre la implementación actual del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa reveló avances sustantivos en el alineamiento curricular, pedagógico y evaluativo, conforme a los principios del enfoque por competencias. La revisión integral de los elementos macrocurriculares (como el perfil de egreso y el Proyecto Educativo Bonaventuriano), mesocurriculares (como el plan de estudios, el Mapa de Competencias y la organización por ciclos formativos), y microcurriculares (como los programas analíticos, las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación), permitió constatar una estructura académica coherente, articulada y orientada a la formación de

arquitectos integrales, capacitados para movilizar saberes teóricos, prácticos, procedimentales y éticos en contextos reales.

La existencia de un plan de estudios organizado en núcleos de Fundamentación, Profesionalización y Síntesis, junto con el diseño y aplicación sistemática del Mapa de Competencias, constituyó una de las fortalezas clave del modelo formativo. Estos elementos aseguraron una progresión lógica en el desarrollo de competencias, desde los primeros semestres hasta el cierre del ciclo académico, articulando asignaturas, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación con el perfil profesional del egresado. Asimismo, la implementación de programas analíticos estructurados, disponibles en plataformas institucionales como MiCampusVirtual, fortaleció la trazabilidad, la transparencia y la calidad del proceso formativo.

No obstante, si bien se evidenciaron fundamentos sólidos, también se identificaron oportunidades de mejora que impactaron transversalmente los niveles del currículo. Entre ellas se destacaron la necesidad de actualización continua del Mapa de Competencias (nivel mesocurricular), la integración más efectiva de componentes como seminarios, electivas, prácticas, asignaturas institucionales e idiomas (nivel microcurricular), y el fortalecimiento de una cultura evaluativa sistemática entre docentes. Estas oportunidades serán abordadas en los siguientes objetivos, como parte del proceso continuo de consolidación de un modelo educativo centrado en el estudiante, orientado al aprendizaje significativo y comprometido con la mejora permanente de la calidad académica y profesional.

6.2. Objetivo específico No. 2:

Identificación de las principales brechas, limitaciones y causas raíces que afectan la adopción efectiva del modelo, considerando factores curriculares, pedagógicos, institucionales y de gestión académica.

6.2.1. Principales brechas y/o limitaciones

El análisis cualitativo-documental, complementado con el contraste de fuentes institucionales, permitió identificar un conjunto de brechas estructurales y operativas que limitan la implementación efectiva del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali. Estas brechas se distribuyen en cuatro dimensiones fundamentales: institucional, curricular, pedagógica, y de gestión académica, y afectan los distintos niveles del currículo.

Dimensión Institucional (Nivel macrocurricular)

El análisis realizado sobre la implementación actual del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali reveló avances sustantivos en el alineamiento curricular, pedagógico y evaluativo, conforme a los principios institucionales del enfoque por competencias. La revisión de elementos macrocurriculares como el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB) y el perfil

de egreso permitió constatar una estructura académica que promueve la formación de arquitectos integrales, capaces de movilizar saberes teóricos, prácticos, procedimentales y éticos en contextos reales de intervención.

Asimismo, el Decreto 1330 de 2019 exige que los programas académicos garanticen una relación coherente entre el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y las estrategias evaluativas implementadas en todos los niveles formativos (MEN, 2019). Aunque el modelo formativo del Programa evidencia dicha coherencia en sus fundamentos, se identificaron áreas que requieren fortalecimiento, especialmente en los niveles meso y microcurricular, para garantizar una implementación sistémica.

Dimensión Curricular (Nivel mesocurricular)

Desde la dimensión curricular, se identificó que el **Mapa de Competencias**, herramienta central del nivel mesocurricular, no contempla de manera integral todos los elementos del plan de estudios. Componentes como los seminarios, la práctica profesional, los cursos de idiomas, las asignaturas institucionales y las electivas no se encuentran explícitamente articulados al sistema formal de evaluación por competencias. Esta omisión genera vacíos en la trazabilidad del aprendizaje, al no permitir una lectura continua y verificable de la progresión competencial en todas las áreas del currículo.

Aunque el plan de estudios está organizado por **núcleos de Fundamentación, Profesionalización y Síntesis**, y presenta una clara orientación hacia la formación por competencias, no se ha documentado formalmente una ruta transversal que permita evidenciar la progresión de competencias desde el ingreso hasta el egreso. Esta ausencia de articulación entre estructuras mesocurriculares (plan de estudios y Mapa de Competencias) y herramientas microcurriculares (programas analíticos, instrumentos de evaluación) dificulta la consolidación de un modelo formativo plenamente integrado.

Aun así, el Mapa de Competencias representa un instrumento estratégico para el seguimiento del currículo, ya que permite estructurar las competencias esperadas por nivel de formación y establecer correspondencias con las asignaturas. No obstante, su efectividad depende de su implementación sistemática, su integración con todos los componentes del plan de estudios y su actualización continua conforme a las transformaciones del entorno profesional y académico.

Tabla 4. Situación de completitud actual del Mapa de Competencias

Componentes Plan de Estudios 2019-1	Componentes Mapa de Competencias
Proyectos (C1)	Proyectos (C1)
Teórico (C2)	Teórico (C2)
Tecnológico (C3)	Tecnológico (C3)
Arte y Estética (C4)	Arte y Estética (C4)
Representación (C5)	Representación (C5)
Gestión (C6)	Gestión (C6)
Urbano (C7))	Urbano Ambiental (C7)
Seminario Línea de Proyectos	No incluido en el Mapa de Competencias.
Electivas	No incluido en el Mapa de Competencias.
Práctica	No incluido en el Mapa de Competencias.
Idiomas	No incluido en el Mapa de Competencias.
Institucional	No incluido en el Mapa de Competencias.

Fuente: Propia, 2025.

Dimensión Pedagógica (Nivel microcurricular)

En la dimensión pedagógica, se evidenció que, si bien existen instrumentos como rúbricas y matrices de evaluación, su aplicación en el nivel microcurricular fue limitada y careció de sistematicidad. La revisión de los programas analíticos indicó que solo el 58% de las asignaturas obligatorias utilizó rúbricas alineadas con los resultados de aprendizaje, y apenas el 35% de los cursos proyectuales implementó procesos de retroalimentación formativa basados en estos instrumentos. Esta heterogeneidad metodológica afectó la consistencia del sistema evaluativo, debilitando su capacidad formativa y su fiabilidad para promover aprendizajes significativos (Tobón, 2013; Perrenoud, 2010).

Asimismo, se observó una escasa adopción de estrategias como la coevaluación y la autoevaluación, fundamentales para el aprendizaje autónomo y la autorregulación académica (Boud & Falchikov, 2007). Respecto a los programas analíticos, los hallazgos revelaron una estructura común que facilitó la planificación del curso, pero también evidenciaron oportunidades de mejora, como la falta de estandarización en los mecanismos de evaluación, el uso limitado de bibliografía actualizada y la incorporación poco explícita de metodologías activas. Estas deficiencias impactaron la coherencia microcurricular y dificultaron la alineación efectiva entre contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.

Dimensión de Gestión Académica (Nivel transversal)

En cuanto a los mecanismos de seguimiento y evaluación institucional, uno de los más utilizados fue la planilla de evaluación docente. Este instrumento permitió registrar el desempeño de los estudiantes frente a los resultados de aprendizaje definidos para cada asignatura. Sin embargo, su potencial como herramienta formativa estuvo limitado por su uso predominantemente administrativo y su débil articulación con el sistema de evaluación por competencias.

Del mismo modo, aunque existieron prácticas valiosas como el uso de portafolios, rúbricas analíticas, matrices de valoración y estrategias participativas, su incorporación en el proceso formativo fue discontinua. Estas herramientas, fundamentales para consolidar una cultura evaluativa centrada en los procesos más que en los productos, no se integraron de manera sistemática.

En síntesis, el análisis de las brechas permitió concluir que, si bien el Programa cuenta con una base curricular sólida y alineada con el enfoque por competencias en sus niveles macro y mesocurricular, es necesario fortalecer el nivel microcurricular mediante la articulación efectiva de herramientas pedagógicas, metodologías activas y prácticas evaluativas coherentes. Asimismo, se requiere una mayor integración transversal de todos los componentes del currículo y una gestión académica más conectada con la evaluación

formativa, para garantizar una progresión competencial verificable, una trazabilidad efectiva del aprendizaje y un aseguramiento integral de la calidad académica.

Desde la dimensión **curricular**, se identificó que el Mapa de Competencias, herramienta central del nivel mesocurricular, no contempla de manera integral todos los elementos del plan de estudios. Componentes como los seminarios, la práctica profesional, los cursos de idiomas, las asignaturas institucionales y las electivas no se encuentran explícitamente articulados al sistema formal de evaluación por competencias. Esta omisión genera vacíos en la trazabilidad del aprendizaje, al no permitir una lectura continua y verificable de la progresión competencial en todas las áreas del currículo. Esta situación contrasta con lo establecido en el Decreto 1330 de 2019, que exige una relación coherente entre los resultados de aprendizaje, el perfil de egreso y las estrategias evaluativas implementadas en todos los niveles formativos (MEN, 2019).

Aunque el currículo está organizado por núcleos y niveles de dominio, no se ha documentado de manera formal una ruta transversal que permita evaluar la progresión competencial de forma continua, desde el ingreso hasta el egreso. Esta ausencia de articulación entre las estructuras mesocurriculares (plan de estudios, Mapa de Competencias) y las herramientas microcurriculares (programas analíticos, instrumentos de evaluación) dificulta la consolidación de un modelo formativo plenamente integrado.

En este contexto, el Mapa de Competencias representa un instrumento estratégico para el seguimiento del currículo en su nivel mesocurricular, ya que permite estructurar las competencias esperadas por nivel de formación y establecer correspondencias con las asignaturas del plan de estudios. No obstante, su efectividad como herramienta de gestión académica depende de su implementación sistemática, su integración con todos los componentes curriculares y su actualización continua conforme a las transformaciones del entorno profesional y académico.

Fortalezas y Debilidades de los Programas Analíticos periodo 2025-1.

Como parte del análisis microcurricular propuesto en esta investigación, se aplicó una estrategia metodológica de revisión documental que permitió contrastar los elementos declarados en los programas analíticos con los lineamientos del modelo de evaluación por competencias adoptado por el Programa de Arquitectura. Esta técnica fue especialmente útil para examinar el grado de coherencia entre el diseño curricular, las rúbricas empleadas, las estrategias pedagógicas declaradas y las estructuras evaluativas formales.

El objetivo principal fue identificar tanto las consistencias como las inconsistencias entre lo planificado y lo efectivamente implementado en las asignaturas, con énfasis en la alineación entre los resultados de aprendizaje, las competencias definidas y los criterios de evaluación establecidos. Este análisis aportó insumos fundamentales para valorar la solidez

del nivel microcurricular y establecer líneas de acción que favorezcan una mayor articulación entre los distintos componentes del currículo.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza los hallazgos derivados de esta revisión, en términos de fortalezas y debilidades de los programas analíticos. La información contenida en la tabla sirvió como base para formular propuestas de mejora con enfoque sistémico, orientadas a fortalecer la coherencia curricular, la trazabilidad del aprendizaje y el aseguramiento de la calidad educativa en el marco del modelo de evaluación por competencias.

Tabla 5. Fortalezas y Debilidades de los Programas Analíticos periodo 2025-1.

Componente	Competencia	Fortalezas	Oportunidades de Mejora
Proyectos	(C1)	<ul style="list-style-type: none"> Integración progresiva de la complejidad del proyecto arquitectónico. Vinculación con realidades urbanas y sociales concretas. Evaluaciones centradas en desempeño práctico con rúbricas detalladas. 	<ul style="list-style-type: none"> En algunos niveles falta articulación explícita con los criterios de competencias institucionales. Limitada inclusión de referencias normativas o bibliografía reciente.
Teórico (Historia y Teoría)	(C2)	<ul style="list-style-type: none"> Amplia cobertura temporal y geográfica. Conexión con seminarios y referentes del diseño. 	<ul style="list-style-type: none"> Poca claridad en estrategias didácticas activas. Algunas asignaturas no explicitan cómo se evalúan competencias interpretativas o argumentativas.
Tecnología	(C3)	<ul style="list-style-type: none"> Enlace entre conocimiento técnico y diseño arquitectónico. Incorporación de componentes constructivos, estructurales y sostenibles. 	<ul style="list-style-type: none"> Algunas asignaturas presentan desactualización en la bibliografía (fuentes anteriores a 2010). Se percibe fragmentación entre cursos, sin un hilo conductor claro.
Arte y Estética.	(C4)	<ul style="list-style-type: none"> Enfoque profundo en la figura humana como generador de espacio: Las asignaturas promueven una comprensión estética y sensible del habitar, vinculando el cuerpo, el espacio y el tiempo desde múltiples dimensiones (física, simbólica, cultural). Desarrollo de la sensibilidad y la percepción artística: Se estimula la capacidad expresiva del estudiante a través de experiencias que integran lo emocional, lo simbólico y lo colectivo. Articulación con referentes del arte y la arquitectura: Se reconocen las prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación poco estructurada: Falta de rúbricas, indicadores claros o niveles de logro que orienten la evaluación por competencias. Ausencia o debilidad en la bibliografía: No se evidencian fuentes actualizadas ni se citan autores contemporáneos que fundamenten teóricamente los temas abordados. Metodologías poco explicitadas: Las actividades formativas no están suficientemente detalladas, lo que

		artísticas como mediadoras de la experiencia espacial, enriqueciendo el pensamiento proyectual.	dificulta la trazabilidad del proceso de aprendizaje.
Representación	(C5)	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificación de medios: dibujo, representación digital, arte. • Promueven el desarrollo creativo desde los primeros semestres. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación se enfoca más en producto final que en procesos. • Faltan criterios explícitos de competencia gráfica por niveles.
Gestión	(C6)	<ul style="list-style-type: none"> • Introducen nociones de administración, costos y legislación. • Aportan al perfil de emprendedor y gestor del arquitecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas asignaturas con objetivos muy generales. • Falta de integración con ejercicios reales o simulaciones de gestión de proyectos.
Urbanismo	(C7)	<ul style="list-style-type: none"> • Abordan el análisis urbano desde múltiples escalas. • Tienen relación con seminarios y proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de integración de herramientas digitales de análisis urbano. • Requieren mayor precisión en los resultados de aprendizaje esperados.
Seminarios	No indicada en el Mapa de Competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Temáticas actuales y pertinentes (hábitat, sostenibilidad, análisis urbano). • Estimulan la reflexión crítica e investigativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca descripción de las metodologías de trabajo (seminario, taller, investigación). • Evaluación poco diferenciada según los logros esperados.
Electivas	No indicada en el Mapa de Competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Alta diversidad temática: cine, sostenibilidad, instalaciones, digital. • Oportunidad para profundizar intereses individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desigual nivel de profundidad entre asignaturas. • Algunas carecen de estructura evaluativa clara.
Práctica	No indicada en el Mapa de Competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerte vínculo con el medio profesional. • Evaluación basada en desempeño y experiencia real. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca descripción de mecanismos de seguimiento y retroalimentación. • Ausencia de indicadores de logro explícitos.
Idiomas (Inglés)	No indicada en el Mapa de Competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Foco en comprensión lectora orientada a la arquitectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa articulación con contenidos disciplinares del programa. • Evaluación poco contextualizada al perfil del arquitecto.

Formación Humanística	No indicada en el Mapa de Competencias.	<ul style="list-style-type: none"> ● Contribuyen al desarrollo ético, ciudadano e identitario del estudiante. ● Promueven pensamiento crítico sobre el contexto y valores. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencias genéricas como lectura crítica y argumentación no están bien articuladas. ● En ocasiones falta una aplicación concreta en el contexto arquitectónico.
------------------------------	---	--	---

Fuente: Propia, 2025.

En cuanto a los hallazgos:

Dimensión Institucional (Nivel macrocurricular)

Desde una mirada institucional, el análisis evidenció una debilidad estructural en cuanto a la ausencia de una plataforma digital consolidada que permitiera trazar de forma continua el avance del estudiante en el desarrollo de competencias a lo largo de su trayectoria académica. Los registros derivados de los procesos de evaluación —como rúbricas físicas, portafolios individuales, documentos de aula y resultados de evaluaciones externas— se encontraron dispersos en diversos medios, lo que dificultó la construcción de una visión integral del proceso formativo y limitó la trazabilidad longitudinal de los aprendizajes.

Esta fragmentación también restringió la capacidad del Programa para tomar decisiones fundamentadas en evidencia, debilitando la función estratégica de la evaluación como mecanismo de retroalimentación y de aseguramiento de la calidad educativa (UOC, 2015). Un alto porcentaje de los docentes encuestados manifestó la necesidad de contar con herramientas institucionales que les permitieran verificar de forma sistemática el progreso competencial de sus estudiantes.

Respecto a los sistemas de información académica existentes, como la plataforma ASIS, se constató que esta permitió el seguimiento del rendimiento cuantitativo por

asignatura, pero no logró articular esos datos con el desarrollo de competencias específicas y transversales. Esta desconexión entre los sistemas de evaluación, gestión académica y análisis institucional representó un obstáculo relevante para la implementación efectiva del modelo de evaluación por competencias.

Dimensión Curricular (Nivel mesocurricular)

El análisis del currículo reveló una estructura académica robusta, diversa y articulada. Las distintas líneas curriculares del programa —desde la formación proyectual hasta la humanística— aportaron al desarrollo de un perfil de egreso crítico, creativo, técnicamente competente y sensible al contexto. Entre los aspectos destacados se identificó la progresión en la complejidad del proyecto arquitectónico, la articulación entre teoría, técnica y representación, la promoción de la expresión estética desde perspectivas culturales, y la inclusión de áreas como gestión, seminarios y práctica profesional, que fortalecieron la vinculación con el entorno laboral.

No obstante, se evidenciaron **vacíos significativos en la articulación del Mapa de Competencias con ciertos componentes del plan de estudios**, como los seminarios, las electivas, los cursos de idiomas, la práctica profesional y las asignaturas institucionales. Esta omisión limitó la trazabilidad integral del aprendizaje y la posibilidad de verificar la progresión competencial en todos los ciclos de formación.

Además, se constató una **débil articulación entre la evaluación por competencias y los espacios de práctica profesional**. Aunque se diseñaron instrumentos en colaboración con empleadores, los resultados derivados de estas evaluaciones no fueron integrados formalmente al sistema institucional. Esto representó una oportunidad desaprovechada para validar, en escenarios reales, el alcance de las competencias previstas en el proceso formativo.

Las **prácticas profesionales desarrolladas en décimo semestre** constituyeron una instancia estratégica para evidenciar el logro de competencias en contextos reales de desempeño. Se implementaron instrumentos de evaluación que valoraron dimensiones como el trabajo en equipo, la responsabilidad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. A pesar de que la participación de empleadores fue valorada como una fortaleza, se evidenció la necesidad de avanzar en la sistematización de estos resultados y su incorporación en los mecanismos institucionales de evaluación.

Dimensión Pedagógica (Nivel microcurricular)

Desde la dimensión pedagógica, se reconocieron **avances importantes en el uso de herramientas como rúbricas y portafolios**, aunque su implementación resultó ser heterogénea y poco sistemática. Solo el 58% de las asignaturas obligatorias utilizaron rúbricas alineadas con los resultados de aprendizaje, y apenas el 35% de los cursos

proyectuales incluyeron procesos de retroalimentación formativa basada en estos instrumentos.

Asimismo, se identificó una **escasa incorporación de metodologías activas** y de estrategias de evaluación formativa como la coevaluación y la autoevaluación, fundamentales para promover el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias de autorregulación (Boud & Falchikov, 2007). Adicionalmente, se constató la **falta de alineación entre algunos contenidos temáticos y los resultados de aprendizaje**, así como una integración limitada de bibliografía actualizada en varios cursos.

Se observó también que las áreas de lenguas extranjeras y formación humanística requerían **una mayor contextualización disciplinar**, de modo que contribuyeran de forma más directa al desarrollo de competencias vinculadas al quehacer arquitectónico.

Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer una cultura pedagógica coherente con el enfoque por competencias, mediante la implementación de prácticas evaluativas auténticas y centradas en el aprendizaje significativo.

4. Dimensión de Gestión Académica (Transversal)

Desde la dimensión de gestión académica, se identificó una **baja visibilidad institucional de los resultados de aprendizaje**, tanto internos como externos. Aunque el

Programa participó activamente en la Prueba Saber Pro, sus resultados **no fueron integrados sistemáticamente** a los informes de desempeño institucional, ni utilizados de forma periódica como insumo para la planeación académica y curricular.

Según datos compartidos en el Comité Curricular, solo el 18% de las asignaturas reportó haber empleado los resultados de la Saber Pro para ajustar contenidos, metodologías o criterios de evaluación. Esta limitada articulación debilitó la capacidad del Programa para alinear sus prácticas pedagógicas con los estándares nacionales de calidad (MEN, 2020).

El análisis del comportamiento del Programa en la Prueba Saber Pro entre 2019 y 2024 evidenció **una evolución positiva**, particularmente en el año 2024, cuando los estudiantes superaron el promedio nacional en todas las competencias. Sin embargo, se observó que el mayor desempeño se concentró en la competencia de inglés, mientras que las competencias genéricas aún exigieron estrategias más efectivas para su fortalecimiento. En respuesta, se formularon **nuevas didácticas orientadas al mejoramiento del desarrollo competencial**, las cuales fueron incorporadas al plan de mejoramiento del Programa académico.

Figura 2. Desempeño de los estudiantes de Arquitectura en la Prueba Saber Pro entre 2019 y 2024.

	PROGRAMA/GRUPO REFERENCIA	COMUNICAC. ESCRITA	GRUPO REFERENCIA	RAZ. CUANTITATIVO	GRUPO REFERENCIA	LECTURA CRÍTICA	GRUPO REFERENCIA	COMP. CIUDADANAS	GRUPO REFERENCIA	INGLES	GRUPO REFERENCIA
2019	148/151	138	143	151	155	145	152	141	141	170	163
2020	149/154	134	136	147	155	151	156	146	154	169	167
2021	149/150	129	135	157	152	148	151	144	146	166	165
2022	132/149	105	132	137	153	136	153	124	144	159	164
2023	145/150	120	139	148	151	153	154	137	140	166	164
2024	154/152	142	135	160	154	157	157	146	146	167	166
PROMEDIO	146/151	128	137	150	154	148	154	140	145	166	165

Fuente: Documento Acreditación 2025.

En conclusión, el análisis permitió identificar **brechas estructurales y operativas** que afectaron la implementación efectiva del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura. Entre las principales limitaciones se destacaron:

- La **fragmentación de registros** y la falta de una plataforma digital que permitiera el seguimiento integral del desarrollo competencial (**dimensión institucional**).
- La **débil integración curricular** de todos los componentes del plan de estudios al sistema formal de evaluación por competencias (**dimensión curricular**).
- La aplicación inconsistente de estrategias pedagógicas e instrumentos de evaluación en el aula, y la limitada alineación entre contenidos, competencias y resultados de aprendizaje (**dimensión pedagógica**).

- La escasa incorporación de los resultados de aprendizaje externos, como los derivados de la Prueba Saber Pro, en los procesos de planeación y mejora curricular (dimensión de gestión académica).

Estos hallazgos orientaron la necesidad de consolidar un modelo de evaluación por competencias más integral, articulado desde el primer semestre y respaldado por mecanismos institucionales sistemáticos que aseguren la progresión formativa, la trazabilidad del aprendizaje y el cumplimiento de los estándares de calidad educativa.

Tabla 6. Brechas y/o limitaciones que afectan la adopción efectiva del modelo.

Dimensión	Descripción de la situación	Brechas / Limitaciones
Institucional	No existe plataforma que consolide el avance por competencia.	Fragmentación en registros: portafolios físicos, rúbricas y evaluaciones externas dispersas.
Curricular	Mapa de Competencias no incluye seminarios, electivas, idiomas, práctica ni asignaturas institucionales.	Falta de trazabilidad integral en la progresión de competencias.
Pedagógica	Uso desigual de rúbricas; sólo 58% de asignaturas obligatorias las emplean sistemáticamente.	Evaluación heterogénea; escasa retroalimentación formativa y poca coevaluación/autoevaluación.
Gestión académica	Datos de Saber Pro no se integran sistemáticamente a la toma de decisiones.	Sólo el 18% de las asignaturas utiliza los resultados externos para ajustar metodologías o contenidos.
Práctica profesional	Evaluaciones con empleadores no están integradas al sistema formal de evaluación por competencias.	Pérdida de oportunidad para validar desempeños en contextos reales.

Fuente: Propia, 2025.

6.2.2. Causas raíces de las brechas

Dimensión Institucional:

- **Fragmentación de los sistemas de información académica:** La inexistencia de una plataforma institucional unificada que consolide la información de avance competencial refleja debilidades en la gestión tecnológica para el seguimiento longitudinal del proceso formativo.
- **Desarticulación entre evaluación, planeación y calidad educativa:** La baja integración de los resultados de la Prueba Saber Pro y de la práctica profesional como insumos para la mejora continua indica una limitada conexión entre los procesos evaluativos y los sistemas de aseguramiento de la calidad institucional.
- **Dependencia de registros dispersos y no sistematizados:** El almacenamiento de evidencia evaluativa en formatos diversos (planillas físicas, portafolios aislados, rúbricas no digitalizadas) impide su análisis transversal y limita la toma de decisiones basada en datos.

Dimensión Curricular:

- **Ausencia de una estructura competencial transversal y progresiva:** La falta de un sistema documentado que evidencie la progresión de competencias a lo largo del plan de estudios impide su trazabilidad y dificulta la alineación entre los niveles formativos y el perfil de egreso.
- **Desactualización del Mapa de Competencias:** La no inclusión de componentes como seminarios, electivas, idiomas, asignaturas institucionales y la práctica profesional en el Mapa de Competencias sugiere una débil actualización del instrumento frente a la estructura real del currículo vigente.
- **Desarticulación entre asignaturas complementarias y el modelo por competencias:** Existe una escasa integración entre áreas no proyectuales y el sistema de evaluación por competencias, lo que responde a una visión parcializada del desarrollo formativo centrado en ciertos núcleos disciplinares.

Dimensión Pedagógica:

- **Falta de cultura institucional en torno a la evaluación por competencias:** Aunque existen instrumentos como rúbricas y portafolios, su implementación desigual refleja

una limitada apropiación por parte del cuerpo docente sobre su relevancia y aplicación sistemática.

- **Formación docente insuficiente en evaluación formativa:** El uso limitado de prácticas como la coevaluación, autoevaluación y retroalimentación se relaciona con vacíos en el desarrollo profesional docente en metodologías activas y estrategias centradas en el aprendizaje autónomo.
- **Enfoque centrado en la calificación más que en el aprendizaje:** La persistencia de prácticas evaluativas tradicionales indica que, en algunos casos, la evaluación continua orientada a la obtención de notas más que al análisis formativo del desarrollo de competencias.

Dimensión de Gestión Académica:

- **Debilidad en los mecanismos de retroalimentación institucional:** La baja incorporación de resultados externos (como Saber Pro) y de experiencias reales (como las prácticas) en la toma de decisiones académicas señala una falta de políticas claras que orienten su uso estratégico.

- **Limitada coordinación entre actores del proceso formativo:** La desconexión entre docentes, coordinadores de áreas y empleadores en relación con la evaluación de competencias sugiere falencias en la articulación interinstitucional e interprofesional.
- **Escasa institucionalización de procesos de mejora continua:** La falta de sistematización de la evaluación en escenarios reales refleja una oportunidad de mejora en los mecanismos internos de seguimiento, revisión y ajuste curricular con base en evidencia del desempeño estudiantil.

Tabla 7. Posibles causas raíces de las Brechas y/o limitaciones.

Dimensión	Situación Identificada	Posibles Causas Raíces
Institucional.	Ausencia de una plataforma digital integrada para el seguimiento de competencias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fragmentación de los sistemas de información académica. ▪ Débil desarrollo de soluciones tecnológicas para la gestión curricular y evaluativa.
	No articulación de la evaluación con procesos de calidad y planeación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Débil conexión entre evaluación, toma de decisiones académicas y aseguramiento de la calidad.
	Registros evaluativos dispersos y no sistematizados.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dependencia de formatos físicos o aislados. ▪ Falta de políticas institucionales para la consolidación de evidencia formativa.
Curricular.	Mapa de Competencias incompleto y desarticulado de algunas asignaturas del plan de estudios.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausencia de una estructura competencial transversal y progresiva. ▪ Desactualización del Mapa de Competencias frente al plan de estudios vigente. ▪ - Visión parcial del currículo, centrada en áreas proyectuales.

	Falta de trazabilidad en la progresión de competencias a lo largo del programa.	Inexistencia de una ruta documentada que evidencie la progresión competencial.
Pedagógica.	Aplicación limitada y no sistemática de rúbricas y otros instrumentos evaluativos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de cultura institucional en torno a la evaluación por competencias. ▪ Formación docente insuficiente en evaluación formativa.
	Escasa implementación de coevaluación, autoevaluación y retroalimentación formativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predominio de un enfoque tradicional centrado en la calificación. ▪ Carencia de estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje autónomo.
Gestión Académica.	Baja visibilidad institucional de resultados de aprendizaje (Saber Pro, prácticas).	Debilidad en los mecanismos de retroalimentación y análisis de desempeño.
	Poca integración entre la evaluación de la práctica profesional y el modelo por competencias.	Escasa coordinación entre actores clave del proceso formativo (docentes, empleadores, coordinadores).
	Resultados externos poco utilizados en el ajuste curricular o pedagógico.	Falta de institucionalización de procesos de mejora continua basados en evidencias.

Fuente: Propia, 2025.

En conclusión, el análisis de las principales brechas y limitaciones en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali permitió identificar factores estructurales y operativos que comprometen la consolidación de un sistema evaluativo alineado con los estándares de calidad educativa nacional e institucional. Las brechas evidenciadas en las dimensiones institucionan, curricular, pedagógica, l y de gestión académica revelan una fragmentación que afecta de manera transversal los tres niveles del currículo: macrocurricular (alineación general con el perfil de egreso y políticas educativas), mesocurricular (articulación entre plan de estudios, competencias y resultados de

aprendizaje), y microcurricular (aplicación efectiva de metodologías, instrumentos de evaluación y prácticas docentes).

Esta fragmentación se manifiesta en vacíos de trazabilidad del desarrollo competencial, debilidades en la articulación progresiva de saberes y en la insuficiente integración de todos los componentes del plan de estudios, como seminarios, idiomas, electivas y asignaturas institucionales, al sistema formal de evaluación por competencias. Además, se constata una limitada apropiación y aplicación homogénea de instrumentos de evaluación formativa, una escasa sistematización de evidencias de aprendizaje y un débil uso de los resultados de evaluación como insumo para la mejora curricular.

Estas limitaciones se explican, en gran parte, por la falta de una estructura curricular sistémica y transversal que permita integrar coherentemente los elementos pedagógicos, evaluativos y administrativos en torno al enfoque por competencias. Adicionalmente, la carencia de mecanismos institucionales robustos para el seguimiento, la retroalimentación y la mejora continua compromete la sostenibilidad del modelo.

Ante este panorama, se hace imperativo avanzar hacia la construcción de un modelo de evaluación por competencias más coherente, integrado y sostenible, que articule de manera efectiva los niveles del currículo, fortalezca el rol formativo de la evaluación y garantice su alineación con el perfil de egreso. Para ello, se requiere incorporar herramientas digitales de trazabilidad, promover formación docente especializada,

implementar metodologías activas centradas en el aprendizaje significativo, y consolidar una cultura institucional comprometida con el aseguramiento del desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria académica del estudiante.

6.3. Objetivo específico No. 3:

Formulación de planes de acción estratégicos y viables que orienten la superación de las brechas identificadas y fortalezcan los procesos de aseguramiento de la calidad educativa en el Programa.

El presente apartado da cumplimiento al tercer objetivo específico, el cual consiste en formular planes de acción estratégicos y viables que orienten la superación de las brechas identificadas y fortalezcan los procesos de aseguramiento de la calidad educativa en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali. Esta etapa representa un paso fundamental en el proceso de mejora continua, dado que transforma los hallazgos derivados del diagnóstico en propuestas concretas de intervención institucional, curricular, pedagógica y académica.

En coherencia con los resultados obtenidos en el desarrollo del segundo objetivo específico, donde se identificaron brechas y limitaciones en cuatro dimensiones clave, los planes de acción se organizan en función de dichas categorías, lo que permite una lectura

estructurada y una intervención focalizada según el tipo de problemática diagnosticada. Esta clasificación también facilita la articulación con los procesos internos de autoevaluación y planificación estratégica institucional.

Cada plan de acción se presenta con sus respectivos elementos metodológicos: hallazgo, evidencia, acción estratégica, entradas, responsable, solución esperada y salidas verificables, estructurados dentro del marco del ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar). Esta organización busca garantizar no solo la pertinencia y viabilidad de las propuestas, sino también su seguimiento sistemático en el tiempo, como mecanismo para fortalecer los estándares de calidad educativa definidos por el Ministerio de Educación Nacional y las políticas internas de la Universidad.

Plan de Acción para la Dimensión Institucional:

Tabla 10. Plan de Acción Dimensión Institucional.

Fase PHVA	Hallazgo	Evidencia	Acción Estratégica	Responsable	Entradas	Solución	Salidas Esperadas
Planear	Ausencia de una plataforma que trace el desarrollo competencial del estudiante.	Rúbricas y evidencias almacenadas en medios físicos y dispersos.	Desarrollo de una plataforma digital de seguimiento competencial.	Decanatura, Dirección del Programa, Coordinación Académica, Oficina TI.	Requisitos de trazabilidad, informes de avance por curso	Diseño y puesta en marcha de una plataforma digital que consolide el avance por competencias.	Plataforma funcional para seguimiento longitudinal de competencias
Hacer	Desconexión entre el sistema académico y los procesos de evaluación por competencias.	Plataforma ASIS solo contiene calificaciones, no datos de competencias.	Integración de la evaluación por competencias con los sistemas de información académica.	Decanatura, Dirección del Programa, Coordinación Académica, Registro Académico, TI, Planeación.	Plataforma ASIS, requerimientos institucionales	Adaptación de ASIS para registrar información competencial.	Sistema académico vinculado al desarrollo competencial
	Falta de indicadores institucionales para seguimiento de competencias.	Ausencia de sistema de indicadores para seguimiento curricular.	Consolidación de indicadores institucionales sobre desarrollo de competencias.	Decanatura, Dirección del Programa, Planeación.	Resultados de evaluación, matrices institucionales	Definir, documentar y aplicar un sistema de indicadores competenciales.	Indicadores definidos y reportes periódicos de avance por competencia
Verificar	—	Funcionamiento de la plataforma y	Evaluación de la funcionalidad	Decanatura, Dirección del Programa,	Datos integrados de avance, rúbricas	Pruebas piloto de la plataforma,	Informe de funcionamiento

		uso del sistema académico.	del sistema institucional de seguimiento.	Planeación, Oficina TI, Planeación, Comité Curricular.	digitales, reportes de sistema.	retroalimentación de usuarios.	del sistema de trazabilidad
Actuar	—	Resultados de evaluación del sistema institucional.	Ajuste y optimización de la plataforma y sistema de indicadores.	Decanatura, Dirección del Programa, Planeación, Comité Curricular.	Resultados del informe de verificación, plan de mejora tecnológica.	Implementación de mejoras técnicas y operativas.	Sistema robusto de seguimiento para el aseguramiento de la calidad

Fuente: Propia, 2025.

Plan de Acción para la Dimensión Curricular:

Tabla 8. Plan de Acción Dimensión Curricular

Fase PHVA	Hallazgo	Evidencia	Acción Estratégica	Responsable	Entradas	Solución	Salidas Esperadas
Planear	El Mapa de Competencias no incluye todos los componentes del plan de estudios.	Mapa vigente excluye seminarios, electivas, práctica, idiomas e institucionales.	Actualización integral del Mapa de Competencias.	Decanatura, Dirección del Programa, Comité Curricular,	Mapa de Competencias vigente, Plan de Estudios, documentos curriculares.	Revisión y actualización del Mapa incluyendo todos los componentes del plan.	Mapa de Competencias actualizado e integrado.

	No se cuenta con una ruta formal que documente la progresión de competencias por niveles.	Inexistencia de documento que trace competencias por semestre.	Diseño de una ruta de progresión competencial.	Decanatura, Dirección del Programa, Comité Curricular.	Plan de Estudios, análisis de competencias, niveles de formación.	Definir secuencia progresiva de desarrollo de competencias en el currículo.	Documento de progresión competencial por niveles formativos.
Hacer	Falta de articulación clara entre resultados de aprendizaje y perfil de egreso.	Revisión de programas muestra desconexión con el perfil de egreso.	Articulación explícita entre resultados de aprendizaje y perfil de egreso.	Coordinadores de Componentes, Comité Curricular.	Programas analíticos, perfil de egreso institucional.	Ajuste de los programas analíticos para alinear aprendizajes con el perfil del egresado.	Programas analíticos alineados con competencias y perfil de egreso.
Verificar	—	Revisión curricular posterior a la implementación.	Evaluación del grado de alineación entre el Mapa, la progresión y los programas analíticos.	Decanatura, Dirección del Programa Comité Curricular.	Productos curriculares ajustados, retroalimentación docente.	Revisión documental y validación por el comité académico.	Informe de evaluación de coherencia curricular.
Actuar	—	Resultados del proceso de verificación.	Incorporación de mejoras continuas al sistema de evaluación y ajustes al currículo.	Dirección del Programa, Comité Curricular.	Informes de evaluación, resultados de autoevaluación y Saber Pro.	Ajustes curriculares periódicos en función del seguimiento y análisis de impacto.	Evidencias de la mejora continua del diseño curricular y fortalecimiento del enfoque por competencias.

Fuente: Propia, 2025.

Plan de Acción para la Dimensión Pedagógica:

Tabla 9. Plan de Acción Dimensión Pedagógica.

Fase PHVA	Hallazgo	Evidencia	Acción Estratégica	Responsable	Entradas	Solución	Salidas Esperadas
Planear	Uso parcial y no sistemático de rúbricas y portafolios.	Sólo el 58% de asignaturas usa rúbricas alineadas con competencias.	Implementación sistemática de rúbricas y portafolios.	Docentes, Coordinadores de componentes	Rúbricas existentes, portafolios estudiantiles, planes de curso	Diseño e integración de rúbricas en todos los cursos; uso formal de portafolios.	Rúbricas unificadas y portafolios aplicados en todas las asignaturas
Hacer	Desigual nivel de apropiación docente de estrategias de evaluación formativa.	Solo el 35% de cursos proyectuales incluye retroalimentación formativa.	Capacitación docente en evaluación formativa y metodologías activas.	Decanatura, Dirección del Programa, Comité Curricular.	Diagnóstico docente, estrategias pedagógicas actuales.	Desarrollo de talleres y formación continua para docentes.	Docentes capacitados en evaluación formativa y metodologías activas
	Instrumentos de evaluación dispersos y sin sistematización institucional.	No hay un repositorio institucional consolidado de instrumentos evaluativos.	Creación de un banco institucional de instrumentos evaluativos.	Decanatura, Dirección del Programa, Coordinación Académica, Comité Curricular.	Instrumentos evaluativos usados por docentes	Recopilación, validación y digitalización de instrumentos.	Banco digital de rúbricas e instrumentos accesibles institucionalmente
Verificar	—	Aplicación de rúbricas y portafolios tras implementación.	Monitoreo del uso de herramientas evaluativas.	Decanatura, Dirección del Programa, Coordinación Académica,	Portafolios, rúbricas y resultados de aprendizaje.	Revisión periódica de la aplicación de instrumentos en aula.	Informe de seguimiento pedagógico del sistema de evaluación

				Comité Curricular, Coordinadores de componente.			
Actuar	—	Resultados del monitoreo institucional.	Ajustes a prácticas evaluativas a partir de evidencias.	Decanatura, Dirección del Programa, Comité Curricular, Coordinación Académica	Informes pedagógicos y encuestas docentes	Revisión periódica de los instrumentos con base en resultados.	Evidencias del mejoramiento continuo del sistema evaluativo.

Fuente: Propia, 2025.

Plan de Acción para la Gestión Académica:

Tabla 11. Plan de Acción Dimensión Gestión Académica:

Fase PHVA	Hallazgo	Evidencia	Acción Estratégica	Responsable	Entradas	Solución	Salidas Esperadas
Planear	Baja integración de los resultados Saber Pro en la planeación académica.	Solo el 18% de asignaturas utiliza resultados Saber Pro como insumo.	Incorporación de resultados Saber Pro en los informes de evaluación institucional.	Decanatura, Dirección del Programa, Comité Curricular, Coordinación Académica.	Resultados Saber Pro históricos, informes académicos	Establecer protocolo para análisis y uso de resultados Saber Pro.	Informes institucionales con análisis de Saber Pro y recomendaciones pedagógicas

Hacer	Resultados de prácticas no sistematizados ni integrados al sistema evaluativo.	Evaluaciones de empleadores no integradas al sistema académico.	Articulación formal de los resultados de la práctica profesional al sistema de evaluación por competencias.	Oficina de Prácticas, Coordinación Académica, Comité Curricular, Dirección de Programa.	Informes de práctica, evaluaciones de empleadores.	Diseño de instrumentos y protocolos de integración de resultados al sistema de evaluación.	Resultados de prácticas integrados a la evaluación institucional.
	Escasa cultura institucional de retroalimentación y ajuste curricular periódico.	Informes de comités y reuniones no sistematizan acciones de mejora.	Fortalecimiento de la cultura de retroalimentación y mejora continua.	Decanatura, Dirección del Programa, Coordinación Académica, Comité Curricular.	Actas de comités, planes de mejoramiento, encuestas de percepción.	Diseño e implementación de espacios y formatos estandarizados de retroalimentación académica.	Actas de jornadas de retroalimentación curricular y cultura de mejora continua.
Verificar	—	Análisis de uso efectivo de Saber Pro y resultados de prácticas.	Evaluación de la incorporación de resultados externos en los planes académicos.	Decanatura, Comité Curricular, Coordinación Académica, Dirección de Programa.	Informes de evaluación institucional, reportes de seguimiento.	Comparación entre planificación académica y recomendaciones derivadas de los resultados.	Informe de ajuste curricular basado en evidencias externas
Actuar	—	Resultados del informe de verificación y monitoreo.	Ajustes institucionales a protocolos de planeación y evaluación.	Decanatura, Dirección del Programa, Coordinación Académica	Informes institucionales, plan de mejoramiento continuo.	Implementación de nuevos lineamientos para uso sistemático de resultados.	Sistema de planeación académica ajustado a la evidencia

Fuente: Propia, 2025.

La formulación de los planes de acción presentados constituye un aporte esencial al fortalecimiento del modelo de evaluación por competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali. A partir de un enfoque sistemático, participativo y contextualizado, cada una de las acciones propuestas responde de manera estratégica a las brechas identificadas en las dimensiones institucional, curricular, pedagógica, y de gestión académica, abordando de forma articulada los tres niveles del currículo: el macrocurricular, orientado al perfil de egreso y los lineamientos institucionales; el mesocurricular, centrado en la organización del plan de estudios y el Mapa de Competencias; y el microcurricular, enfocado en los programas analíticos, estrategias pedagógicas y mecanismos de evaluación.

La estructuración de los planes mediante el ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar) permitió no solo establecer rutas claras y operativas de intervención, sino también consolidar una cultura de mejora continua fundamentada en la evidencia empírica y en la participación activa de los distintos actores académicos y administrativos. Esta metodología favorece la transformación de los hallazgos diagnósticos en oportunidades de innovación educativa, garantizando que las acciones propuestas sean sostenibles, replicables y orientadas a resultados medibles.

En conjunto, los planes de acción diseñados constituyen una hoja de ruta integral para optimizar los procesos evaluativos del Programa, alinearlos con el perfil profesional del

egresado y responder eficazmente a los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación. Su implementación progresiva permitirá avanzar hacia una cultura institucional de evaluación auténtica, formativa y centrada en el desarrollo de competencias, asegurando que el currículo se convierta en un vehículo efectivo para la formación de arquitectos críticos, éticos y pertinentes frente a los desafíos del contexto contemporáneo.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente trabajo de grado permitió identificar y analizar las principales brechas, limitaciones y oportunidades de mejora en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali. A través de un enfoque cualitativo-documental, y bajo el marco del ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar), se formularon planes de acción estratégicos estructurados en torno a las dimensiones curricular, pedagógica, institucional y de gestión académica, e integrados con los tres niveles de análisis del currículo: macrocurricular (alineación institucional y normativa), mesocurricular (organización y gestión del plan de estudios), y microcurricular (aplicación concreta en asignaturas, metodologías y evaluación).

Dimensión Institucional

- Uno de los hallazgos más importantes fue la ausencia de una plataforma (preferiblemente digital) unificada que permita consolidar la trazabilidad del desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria estudiantil. Actualmente, los registros están dispersos entre rúbricas físicas, portafolios y bases de datos aisladas, dificultando la gestión institucional del currículo y la toma de decisiones basada en evidencia.

- El 83% de los docentes manifestó la necesidad de contar con herramientas tecnológicas que permitan monitorear el avance de los estudiantes por competencia, lo cual reafirma la urgencia de una solución institucional que articule el seguimiento mesocurricular y microcurricular.
- La escasa integración del sistema de evaluación por competencias con los procesos institucionales de planeación y calidad limita la eficacia de la gestión académica basada en resultados, afectando el cumplimiento de las funciones sustantivas.

Dimensión Curricular

- Se evidenció una incompletitud del Mapa de Competencias, ya que componentes clave del plan de estudios como los seminarios, la práctica profesional, los cursos de idiomas, las asignaturas institucionales y las electivas no están debidamente articulados al sistema de evaluación por competencias. Esta omisión afecta directamente la trazabilidad del proceso formativo y debilita el componente mesocurricular del modelo, contraviniendo lo establecido en el Decreto 1330 de 2019, que exige coherencia entre perfil de egreso, resultados de aprendizaje y evaluación.
- Solo el 58% de los programas analíticos presentan una alineación explícita entre los resultados de aprendizaje y el perfil profesional de egreso, lo que evidencia

inconsistencias microcurriculares que dificultan la evaluación progresiva del desarrollo de competencias.

- La ausencia de una ruta formal de progresión competencial por niveles dentro del plan de estudios limita el seguimiento longitudinal y continuo del desarrollo estudiantil, afectando la articulación sistémica entre los niveles formativos.

Dimensión Pedagógica

- La implementación de instrumentos como rúbricas y matrices de evaluación aún es limitada y desigual: únicamente el 58% de las asignaturas obligatorias las utiliza de manera alineada con los resultados de aprendizaje, y solo el 35% de los cursos proyectuales integran retroalimentación formativa de forma sistemática. Esta situación refleja debilidades en el plano microcurricular, especialmente en la praxis docente y en la cultura evaluativa del programa.
- Se identificó una baja adopción de estrategias de coevaluación y autoevaluación, fundamentales para el desarrollo de la autorregulación y autonomía en el aprendizaje desde un enfoque por competencias.

- La limitada integración de metodologías activas —especialmente en cursos teóricos y en áreas humanísticas— reduce la posibilidad de generar aprendizajes significativos y transferibles, comprometiendo la coherencia didáctica del currículo.

Dimensión de Gestión Académica

- Se detectó una baja visibilidad institucional de los resultados de aprendizaje, especialmente aquellos provenientes de la Prueba Saber Pro, a pesar de que en 2024 el programa superó el promedio nacional en todas las competencias evaluadas. No obstante, solo el 18% de las asignaturas ha usado estos resultados como insumo para ajustar prácticas pedagógicas o curriculares.
- La evaluación de la práctica profesional no está plenamente integrada al sistema formal de evaluación por competencias, perdiéndose una oportunidad valiosa para evidenciar el desempeño profesional real del estudiante al cierre del proceso formativo.
- Finalmente, la ausencia de procesos institucionalizados de mejora continua basados en evidencia externa e interna restringe el fortalecimiento del modelo de calidad educativa, y limita la retroalimentación curricular efectiva.

En cuanto a los objetivos se concluye que:

Objetivo Específico No. 1:

Se evaluó el estado actual de la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, identificando avances relevantes en la adopción del enfoque por competencias a nivel estructural. Se constató que el diseño curricular contaba con elementos clave en sus niveles macro, meso y microcurricular, incluyendo el perfil de egreso, el plan de estudios, el Mapa de Competencias y los programas analíticos. No obstante, se evidenciaron inconsistencias en la alineación entre estos niveles, especialmente en lo referente a la articulación del Mapa con ciertos componentes del plan de estudios y la integración efectiva de los instrumentos de evaluación en el aula.

Objetivo Específico No. 2:

Se identificaron brechas estructurales y operativas que afectaban la implementación efectiva del modelo. Estas se ubicaron en cuatro dimensiones principales: (1) curricular, por la falta de cobertura del Mapa de Competencias sobre componentes como seminarios, electivas o prácticas; (2) pedagógica, por la aplicación desigual de instrumentos evaluativos y la escasa retroalimentación formativa; (3) institucional, por la carencia de una plataforma

digital que centralizara la trazabilidad del aprendizaje; y (4) de gestión académica, por el bajo uso de datos externos como la Prueba Saber Pro para retroalimentar el currículo.

Objetivo Específico No. 3:

Se formularon planes de acción estratégicos y viables, organizados según las cuatro dimensiones mencionadas, los cuales fueron estructurados bajo el ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar). Estas propuestas abordaron cada hallazgo con acciones puntuales, responsables definidos, soluciones esperadas e indicadores verificables. Su implementación representó una hoja de ruta concreta para fortalecer el sistema de evaluación por competencias, garantizar la coherencia entre los niveles curriculares y asegurar la calidad del proceso formativo del Programa.

De este modo, se dio cumplimiento al objetivo general del trabajo, que consistió en analizar las brechas existentes en la implementación del Modelo de Evaluación por Competencias en el Programa de Arquitectura, identificar factores críticos de mejora y formular planes de acción estratégicos para fortalecer la evaluación de los resultados de aprendizaje y el cumplimiento de los estándares de calidad educativa. Igualmente, la pregunta de investigación fue respondida de manera integral, al evidenciarse las brechas, causas y posibles soluciones que permitirán consolidar un modelo coherente, evaluativo y centrado en el desarrollo progresivo de competencias.

8. REFERENCIAS

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Aristóteles. (1999). *Ética a Nicómaco* (A. Gómez Robledo, Trad.). UNAM.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.

Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.

Consejo Nacional de Acreditación. (2020). Acuerdo 02 de 2020: Por el cual se establecen los lineamientos para la acreditación en alta calidad de programas académicos de educación superior en Colombia. https://www.cna.gov.co/1741/articles-386527_acuerdo_02_2020.pdf

Función Pública. (2019). Decreto 1330 de 2019. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

ICFES. (2024). Proyecto de Arquitectura – Saber Pro 2024. <https://www.icfes.gov.co/>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2020). Informe nacional de resultados Saber Pro.

Kant, I. (2000). *Crítica del juicio* (R. Rodríguez Aramayo, Trad.). Alianza Editorial.

Le Boterf, G. (1994). *De la competencia: Ensayo sobre un atractivo extraño*. Editions d'Organisation.

MEN – Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Decreto 1330 de 2019: Por el cual se sustituye el Título 2 de la Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación, en lo relacionado con el registro calificado de programas de educación superior. <https://www.mineducacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Informe de calidad educativa.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Lineamientos para la implementación del enfoque por competencias en programas de educación superior.

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 17 de julio). Resolución 013214.

Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34–36.

Morales, J. (2021). Competencias transversales y su impacto en la empleabilidad. *Revista Educación y Sociedad*, 28(3), 45–60.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Editorial Dolmen.

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias: ¿Una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 45–64.

Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.

Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (2009). *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base (Vol. III)*. Routledge.

Rodríguez, L., & Martínez, P. (2021). *Innovación pedagógica y competencias genéricas...*

Scielo. (2021). *Formación por competencias en arquitectura*.

Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *Serie: Aprender a investigar – Módulo 2*.

Tobón, S. (2013). *Competencias: Un enfoque integral para la educación y la sociedad*. Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2013). *Evaluación de competencias: Pensamiento complejo, currículo y sociedad*. Ecoe Ediciones.

UNIPILOTO. (2021). *Aportes de las competencias transversales...*

Universidad Autónoma de Occidente. (s.f.). *¿Qué son las Pruebas Saber Pro?*

Universidad de San Buenaventura Cali. (2024). *Plan de estudios y programas analíticos*.

Universidad de San Buenaventura Cali. (s.f.). *MiCampusVirtual*.

Universidad Popular del Cesar. (s.f.). *¿Qué es Saber Pro?*

Universitat Oberta de Catalunya. (2015). *Competencias: Diseño y evaluación en los programas y asignaturas*. eLearn Center.

Zabalza, M. A. (2012). Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea Ediciones.

9. ANEXOS

- Mapa de Competencias Programa de Arquitectura.
- Matriz de correlación Plan de Estudios Programa de Arquitectura.
- Plan de Estudios Programa de Arquitectura 2019-1.
- Programa Analítico Proyectos I periodo 2025-1.
- Proyecto Educativo Bonaventuriano PEB.
- Proyecto Educativo Programa de Arquitectura PEP 2024.
- Reforma Curricular 2019 Programa de Arquitectura.