



Sancho-Noriega, C., González-Méndez, A., Vilchez-Delgado, R. M y Gonzales-Llontop, R. (2026). Percepción y conocimiento del profesorado universitario sobre integración de principios neurocientíficos en evaluación del aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(2), 111-132.

<https://doi.org/10.6018/rifop.701041>

Percepción y conocimiento del profesorado universitario sobre integración de principios neurocientíficos en evaluación del aprendizaje

University faculty's perception and knowledge of the integration of neuroscientific principles in learning assessment

Carlomagno Sancho Noriega

Universidad Nacional de Frontera, <http://orcid.org/0000-0002-6828-675X>

Adrián González Méndez

Universidad de Ciencias Médicas Sancti Spiritus, <https://orcid.org/0000-0002-9147-9170>

Rosario Margarita Vilchez Delgado

Universidad Cesar Vallejo Trujillo, <https://orcid.org/0000-0002-7492-8042>

Rosa Gonzáles Llontop

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, <https://orcid.org/0000-0002-7516-8022>

Resumen

Las investigaciones en neurociencia educativa aplicada a la educación superior han explorado, desde diversos enfoques, la innovación y la flexibilidad en las metodologías didácticas. El objetivo del trabajo fue diagnosticar el nivel de conocimiento y las actitudes del profesorado universitario hacia la integración de principios de la neurociencia en los procesos de evaluación del aprendizaje. Se siguió un estudio descriptivo transversal prospectivo. La muestra estuvo compuesta por 360 profesores universitarios de diferentes universidades. El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado, diseñado específicamente para este estudio. Los datos obtenidos fueron procesados mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales utilizando el programa SPSS v.25. Las competencias genéricas (32,22%) fueron las más desarrolladas para ejercer la docencia, al igual que las competencias de comunicación afectiva (44,72%) que se adquirieron durante sus labores docentes. Una parte de los profesores universitarios (33,05%) del estudio siempre realizaba la evaluación en diferentes etapas de la clase como actividad a desempeñar, y solo el 3,05% nunca la realiza. Este estudio identifica un perfil del profesorado universitario contemporáneo marcado por una sólida vocación pedagógica y un énfasis predominante en el desarrollo de competencias genéricas.

Palabras clave: conocimiento docente; neuroeducación; evaluación del aprendizaje; educación superior; prácticas evaluativas.

Abstract

Research in educational neuroscience applied to higher education has explored, from various approaches, how innovation and flexibility in teaching methodologies. The work objective is diagnose the level of knowledge and attitudes of university faculty toward the integration of neuroscience principles into learning assessment processes. A prospective cross-sectional descriptive study was conducted at Señor de Sipán University in Lambayeque (Peru). The sample consisted of 360 university professors from the aforementioned universities. The instrument used was a structured questionnaire, specifically designed for this study. The data obtained were processed using descriptive statistical analysis with SPSS v.25 program. Generic competencies (32.22%) were the most developed for teaching, as were effective communication skills (44.72%), which were acquired during their teaching duties. The university professors (33.05%) in the study always conduct assessments at different stages of the class as a required activity, while only 3.05% never do so. This study identifies a profile of contemporary university faculty characterized by a strong pedagogical vocation and a predominant emphasis on the development of generic competencies.

Keywords: *teacher Knowledge; neuroeducation; learning assessment; higher education; assessment practices.*

Introducción

Las investigaciones en neurociencia educativa aplicada a la educación superior han explorado, desde diversos enfoques, cómo la innovación y la flexibilidad en las metodologías didácticas, las actividades y los recursos digitales pueden favorecer distintos estilos de enseñanza. Incluso, desde nuevas directrices transmetodológicas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (Alcaide et al., 2025; García et al., 2026). Entre los anteriores, se identifican estilos como: el comunicativo, orientado a la interacción social; el analítico, preferente de materiales escritos; el que se orienta a la autoridad del profesor, requiriendo instrucción explícita; y el concreto, que se beneficia de apoyos visuales y del aprendizaje colaborativo (Godoy et al., 2022).

Un antecedente relevante lo proporciona Ivonne y García (2022), quienes investigan la neurociencia desde un enfoque pedagoandragógico en la educación superior. Su estudio postula que este enfoque contribuye a la construcción de una identidad docente compleja social y humana—desde la cual, se guía la práctica pedagógica de manera integral (humanista, científica, técnica, social y cultural). Esta integración promueve variadas acciones de aprendizaje y exige desarrollar un pensamiento multidimensional (reflexivo, creativo, crítico, experiencial), aplicando los principios de la neurociencia para vincular teoría y práctica.

Estas transformaciones del rol docente exigen el diseño de procesos formativos específicos, los cuales, aún son incipientes en otros contextos. Las experiencias más exitosas demuestran que una combinación de capacitación formal, comunidades de práctica auto-organizadas y acompañamiento especializado resulta efectiva, lo que sugiere la existencia de modelos con potencial de ser escalados (Briones et al., 2025).

Sin embargo, la transición de la teoría a la práctica enfrenta barreras significativas. La persistencia de "neuromitos" concepciones erróneas sobre el cerebro entre el profesorado representa un obstáculo formidable (Navarrete y Rodríguez, 2024; Rodríguez, 2024; Rodríguez et al., 2025), incluso advertidos por la OCDE. Creencias como la eficacia de los estilos de aprendizaje para personalizar la evaluación carecen de sustento empírico, pero su prevalencia puede desviar los esfuerzos de innovación hacia prácticas ineficaces (Polo et al., 2022). Además, los estudiantes crecen en una época estresante, con ansiedad por la crisis climática, preocupación por el uso de las redes sociales, inestabilidad política y polarización (Justus et al., 2024).

La formación de los educadores ha experimentado una evolución, abandonando un paradigma puramente teórico para adoptar uno holístico que combina la práctica con la adquisición de competencias especializadas (Arufe et al., 2023). Dicha perspectiva impulsa métodos innovadores

y un aprendizaje activo y en equipo, posicionando a los estudiantes como protagonistas (González y Ramírez, 2022). Esta transformación no solamente representa una ventaja para los aspirantes a profesor, sino que también ejerce un efecto positivo en el desempeño escolar de los estudiantes (Kong, 2021; Urhahne y Wijnia, 2023); impulsándoles a asumir un papel participativo en la edificación de sus saberes de una manera contextualizada y relevante (Yankovych et al., 2021).

El enfoque por competencias se ha vuelto prioritario en la educación superior, respondiendo a la demanda de profesionales mejor capacitados y a la necesidad de un ejercicio docente más efectivo (Siljamäki y Anttila, 2021). Dicha perspectiva promueve de manera integral el desarrollo de la capacidad resolutoria, el autoaprendizaje y el análisis crítico (Yen y Thao, 2024). Y no solo enseñar para el desarrollo competencial, sino orientar la evaluación por competencias, lo que se ha denominado como evaluación auténtica (Rodríguez et al., 2021; 2023).

El recorrido por la literatura especializada revela una evolución conceptual y empírica significativa en la comprensión de la neuroeducación en el ámbito superior. Hay estudios que ya señalan la primacía de las competencias comunicativo-afectivas en el perfil docente. Esta línea se consolida y profundiza en revisiones sistemáticas, las cuales proveen una cartografía detallada de los mecanismos neurocognitivos que validan científicamente dichas prácticas.

Sin embargo, este sólido corpus teórico y empírico contrasta de manera crítica con los obstáculos persistentes en la implementación, creando una brecha entre el conocimiento disponible y su aplicación efectiva. La investigación cualitativa de Briones y Lema (2025) ejemplifica esta tensión al mostrar que, si bien los docentes observan beneficios claros en la atención y el compromiso al usar estrategias dinámicas, también identifica una fragilidad atencional en tareas de alta demanda cognitiva, señalando la necesidad de una implementación más sofisticada y sostenida.

Este desafío se amplía a nivel sistémico, donde tanto las revisiones como el diagnóstico de contexto coinciden en identificar barreras estructurales recurrentes. Superar esta disonancia exige, por tanto, trascender la mera divulgación de principios neurocientíficos para avanzar hacia modelos de desarrollo profesional docente sostenibles y contextualizados que, partiendo de micro-intervenciones viables, permitan una transición gradual hacia una práctica universitaria plenamente informada por la ciencia del aprendizaje.

Cabe concretar lo anterior en una de las dimensiones más controvertidas y arduas del proceso didáctico: la evaluación (Rodríguez, 2017). Tal problema de investigación apremia a conocer y comprender las percepciones, conocimientos y prácticas actuales del profesorado universitario como paso fundamental para diseñar estrategias de formación y políticas institucionales efectivas que promuevan una evaluación cerebralmente informada (Gallego y Rodríguez, 2017). Este estudio busca generar una línea base descriptiva sobre este tema, por lo que se traza como objetivo diagnosticar el nivel de conocimiento y las actitudes del profesorado universitario hacia la integración de principios de la neurociencia en los procesos de evaluación del aprendizaje. Para ello, se propone identificar las formas de evaluaciones reales en el profesorado que labora en diferentes universidades, así como su proyección para dinamizar esta enseñanza en aulas que den paso a los procesos de evaluación, asimismo (Calles y Sevilla, 2023) mencionan que la evaluación se debería dar cuando el alumnado es consciente de su proceso de aprendizaje.

Método

Esta investigación se enmarcó en un diseño descriptivo transversal prospectivo, donde profesores de la Universidad Señor de Sipán, localizada en la ciudad de Chiclayo en el Departamento de Lambayeque, Perú, investigaron al profesorado de esta y otras universidades sobre su proceso de evaluación del aprendizaje. El estudio fue de carácter no experimental, ya que se observaron y analizaron las variables sin manipulación deliberada, recopilando información en un momento único en el tiempo. Este diseño permitió caracterizar las percepciones y prácticas del profesorado universitario respecto a la integración de principios neurocientíficos en la evaluación del aprendizaje, proporcionando una fotografía actual del fenómeno de estudio.

Muestra

La población objetivo estuvo constituida por 2.070 docentes de instituciones peruanas de educación superior públicas y privadas como: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional de Ingeniería, La Universidad Nacional Agraria de La Molina, la Universidad Nacional de Trujillo, La Universidad Nacional de San Agustín, La Universidad Nacional de Piura, la Pontificia Universidad Católica, La Universidad de Lima, La Universidad Peruana Cayetano Heredia la Universidad de San Martín de Porres y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. La muestra estuvo compuesta por 360 docentes; lo que implica que tomando como nivel de confianza el 95% se asume un error del 4.7%, que se sitúa por debajo de comúnmente permitido (5%¹), luego puede afirmarse la representatividad de la muestra en términos de tamaño muestral. No obstante, restó representatividad el optar por un muestreo no probabilístico por conveniencia, puesto que se atendió a participantes disponibles que cumplieran con los criterios de inclusión: ser docente activo con al menos un año de experiencia en educación superior y participar voluntariamente en el estudio.

En relación con la adscripción institucional, la muestra se distribuyó de manera equilibrada entre universidades públicas y privadas. Del total de participantes (N = 360), el 51,38% (n = 185) procedía de instituciones privadas, mientras que el 48,62% (n = 175) lo hacía del sector público. La prueba de bondad de ajuste chi-cuadrado confirmó que esta diferencia no alcanza significación estadística ($\chi^2(1) = 0.277$, $p = 0.598$; prueba binomial exacta, $p = 0.641$). En coherencia con lo anterior, el intervalo de confianza del 95% para la proporción verdadera de docentes del sector público osciló entre el 43,3% y el 53,9%, incluyendo el valor nulo del 50%. Este patrón de distribución homogénea mitiga potenciales sesgos de selección y robustece la comparabilidad intragrupal en los análisis inferenciales subsiguientes. Al examinar el origen de las expectativas que el profesorado proyecta sobre su quehacer docente, se observó una concentración significativa en la esfera profesional. El 39,44% de los encuestados (n = 142) situó sus principales expectativas personales y profesionales en este ámbito. Para determinar si esta frecuencia difería de lo esperado por azar, se aplicó una prueba chi-cuadrado, que reveló una desviación estadísticamente notable ($\chi^2 = 112.38$; $p < 0.001$, asumiendo los grados de libertad correspondientes al diseño categorial). Este valor, que supera ampliamente el umbral crítico, evidencia que la motivación profesional no es una opción más entre otras, sino un eje estructurante de la percepción docente. (Tabla 1).

Tabla 1
Características académicas del profesorado universitario encuestado

Tipo de universidad de formación	No.	%
Pública	175	48.61
Privada	185	51.38
Total	360	100
Valor p (binomial exacta): 0.641 Valor p (chi-cuadrado): 0.598 IC 95% para proporción pública: (43.3%, 53.9%)		
Ámbito donde se cumplieron o generaron nuevas expectativas personales/profesionales	No.	%
Laboral	131	36.38
Profesional	142	39.44
Personal/familiar	70	19.44
Pedagógico/Académico	17	4.72
Chi-cuadrado (χ^2): 112.38 Valor p: < 0.000001		

Nota. Datos obtenidos de las primeras cuestiones de la encuesta realizada al profesorado del estudio.

Instrumento

El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado, diseñado específicamente para este estudio. La encuesta contiene diferentes tipos de preguntas orientadas a identificar el nivel de

¹ Con un error asumido del 5%, la muestra debería alcanzar la cantidad de 325 docentes

desarrollo de competencias evaluativas relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, a la autonomía y el desarrollo personal, al aprendizaje y a los valores. La encuesta fue validada mediante juicio de expertos (5 especialistas en neuroeducación y metodología de investigación) y se realizó una prueba piloto con 15 docentes para verificar la claridad y consistencia de los ítems. El instrumento demostró una alta confiabilidad, con un Alfa de Cronbach de 0,89 nivel de validez, realizado por los autores. El cuestionario se organizó en las siguientes secciones:

- Datos sociodemográficos y de formación (procedencia institucional, experiencia docente, formación académica).
- Competencias docentes (genéricas, específicas y de comunicación afectiva).
- Prácticas evaluativas (frecuencia, tipos de instrumentos utilizados, momentos de aplicación).
- Motivación y desarrollo profesional (expectativas, vocación pedagógica, capacitación continua).
- Conocimiento e integración de principios neurocientíficos en la evaluación del aprendizaje

Procedimiento

Para la recolección de datos, se aplicó el cuestionario diseñado y validado de forma *on line* organizado en las secciones indicadas, el cual fue distribuido mediante contacto institucional a docentes de diversas universidades. Se prestó especial atención a la garantía de la accesibilidad al formulario creado y difundido (*google form*), a la voluntariedad para la participación y derecho de retirada voluntaria en cualquier momento de su participación sin ningún tipo de consecuencias, así como al anonimato y confidencialidad de los datos de los participantes, en todo caso, ninguno de ellos íntegramente personales. También fueron explicitados los propósitos académicos de la investigación y se destacó la exclusividad de los datos recopilados anonimizados para el desarrollo de la investigación y su posible publicación científica. Los datos fueron almacenados en servidores seguros y se utilizaron exclusivamente con fines investigativos. De tal suerte que la investigación cumple rigurosamente con las consideraciones éticas del estudio regidas por los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki. Pero, además de lo anterior, se informó, igualmente, que la investigación a través del instrumento y su proceder obtuvo consentimiento y aprobación previa a su desarrollo por parte del comité de ética institucional.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados mediante análisis estadístico descriptivo e inferencial utilizando el programa SPSS v.25 (Chi-cuadrado, valor p y porcentaje válido). Se aplicaron técnicas de estadística univariada para el cálculo de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central, Chi-cuadrado y valor p. La información se presentó en tablas y gráficos de distribución porcentual, permitiendo caracterizar cada una de las variables de estudio y establecer patrones de comportamiento en las prácticas evaluativas del profesorado.

Resultados

Las competencias genéricas (32,22%) fueron las que más fueron desarrolladas para ejercer la docencia (Tabla 2, Figura 1), al igual que las competencias de comunicación afectiva (44,72%), adquiridas durante sus labores docentes (Tabla 3, Figura 2).

Tabla 2

Competencias desarrolladas para ejercer la docencia

Competencias desarrolladas para ejercer la docencia	No.	%
Investigativas	85	23.61

Genéricas	116	32.22
En sostenibilidad	73	20.27
Digitales (TIC)	86	23.88
Chi-cuadrado (χ^2): 11.178 Valor p: 0.0108		

Figura 1

Porcentaje válido de las competencias desarrolladas para ejercer la docencia

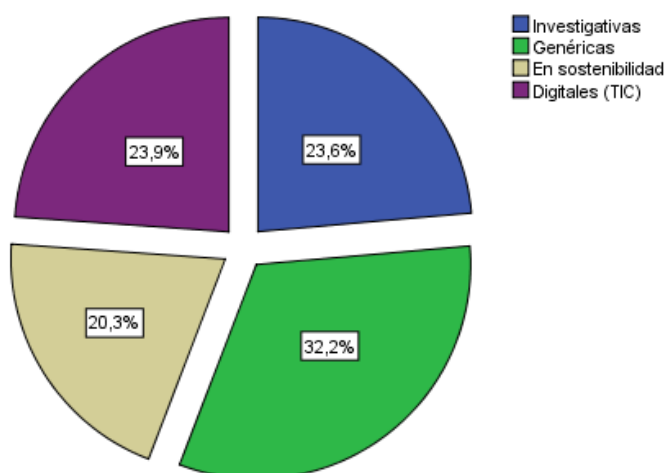


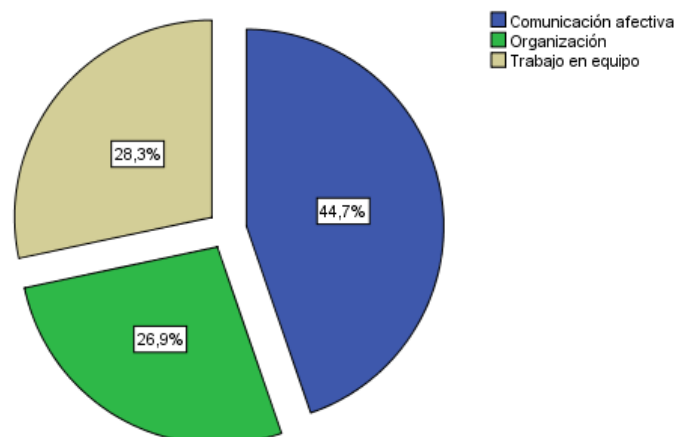
Tabla 3

Competencias que se ha adquirido durante su labor docente

Competencias que se ha adquirido durante su labor docente	No.	%
Comunicación afectiva	161	44.72
Organización	97	26.94
Trabajo en equipo	102	28.33
Pensamiento crítico	0	0
Liderazgo	0	0
Gestión del tiempo	0	0
Resolución de problemas	0	0
Paciencia	0	0
Empatía	0	0
Chi-cuadrado (χ^2): 783.35 Valor p: < 0.000001		

Figura 2

Porcentaje válido de las competencias que se ha adquirido durante su labor docente



En relación con las experiencias que adquirieron durante sus prácticas de enseñanza, el experimento (30%) fue la que más prevaleció (Tabla 4, Figura 3), al igual que la vocación pedagógica (50,55%) resultó la motivación para ser docente de educación superior que más predominó (Tabla 5, Figura 4).

Tabla 4

Experiencias que ha adquirido durante su práctica de enseñanza

Experiencias que ha adquirido durante su práctica de enseñanza	No.	%
Investigación	95	26.38
Pasantía o movilidad	87	24.16
Experimento	108	30
Intercambio o estancia académica	70	19.44
Formación adicional (maestría, doctorado, posdoctoral, segunda especialidad)	0	0
Chi-cuadrado (χ^2): 100.528 Valor p: < 0.000001		

Figura 3

Experiencias que ha adquirido durante su práctica de enseñanza

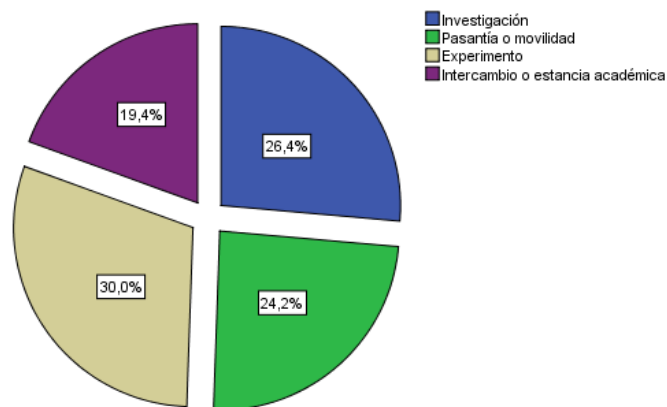


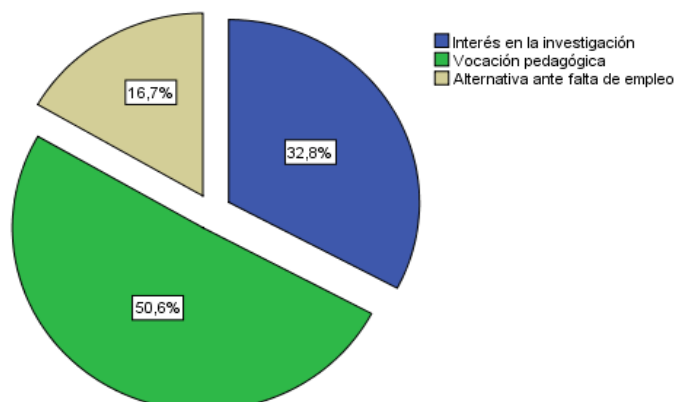
Tabla 5

Motivación para ser docente de educación superior

Motivación para ser docente de educación superior	No.	%
Interés en la investigación	118	32.77
Vocación pedagógica	182	50.55
Alternativa ante falta de empleo	60	16.66
Chi-cuadrado (χ^2): 62.067 Valor p: < 0.0000001		

Figura 4

Porcentaje válido de la motivación para ser docente de educación superior

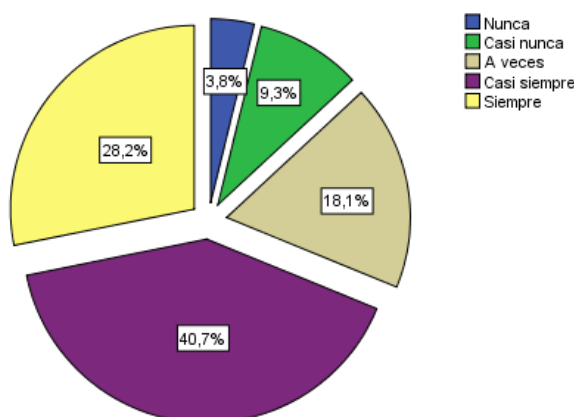


Es importante destacar que los profesores universitarios del estudio, en su mayoría (33,05%), siempre realizan la evaluación en diferentes etapas de la clase como actividad a desempeñar; solo el 3,05% nunca la realizan. Destaca, también, la actividad de incentivar la participación activa en clase (32,22%); la cual solo el 5,55% nunca lo realiza (Tabla 6, Figura 5).

Tabla 6
Frecuencia con que realiza las actividades relacionadas a las competencias pedagógicas

Actividad	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Chi-cuadrado (χ^2)	Valor p
Ordena el espacio de su clase	12 (3.33%)	42 (11.66%)	46 (12.77%)	170 (47.22%)	90 (25%)	265.33	< 0.000001
Motiva a sus estudiantes	11 (3.05%)	25 (6.94%)	69 (19.16%)	149 (41.38%)	106 (29.44%)	228.33	< 0.000001
Incentiva la participación activa en clase	20 (5.55%)	34 (9.44%)	59 (16.38%)	131 (36.38%)	116 (32.22%)	175.78	< 0.000001
Realiza la evaluación en diferentes etapas de la clase	11 (3.05%)	30 (8.33%)	50 (13.88%)	150 (41.66%)	119 (33.05%)	242.17	< 0.000001
Proporciona retroalimentación	12 (3.33%)	40 (11.11%)	80 (22.22%)	120 (33.33%)	108 (30%)	146.00	< 0.000001
Evalúa utilizando criterios explícitos	20 (5.55%)	30 (8.33%)	80 (22.22%)	130 (36.11%)	100 (27.77%)	138.11	< 0.000001
Ha permitido a los estudiantes colaborar en la definición de criterios de evaluación	12 (3.33%)	32 (8.88%)	65 (18.05%)	156 (43.33%)	95 (26.8%)	222.67	< 0.000001
Desarrolla las competencias genéricas en el alumnado	12 (3.33%)	34 (9.44%)	72 (20%)	165 (45.83%)	77 (21.38%)	244.11	< 0.000001

Figura 5
Porcentaje válido de la frecuencia con que realiza las actividades relacionadas a las competencias pedagógicas



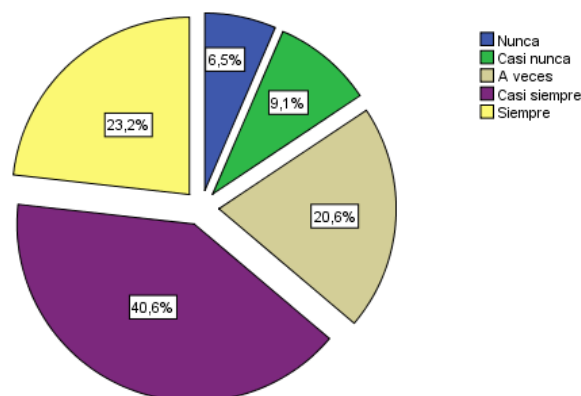
En relación con las preguntas realizadas a los profesores universitarios, se destacan en el indicador siempre la utilización de mecanismos de evaluación en sus prácticas pedagógicas y de igual forma la participación de los docentes activamente en la visión de la educación superior (27,77%). De

forma negativa, prevaleció en un 14,72% el indicador “nunca” sobre la realización de cursos de capacitación docente por iniciativa propia (Tabla 7, Figura 6).

Tabla 7
Nivel de respuestas a las preguntas realizadas a los profesores universitarios

Preguntas	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Chi-cuadrado (χ^2)	Valor p
La Universidad le ha ofrecido cursos de capacitación en evaluación por competencias	19 (5,27%)	29 (8,05%)	72 (20%)	154 (42,77%)	86 (23,88%)	160.81	< 0.000001
Ha realizado cursos de capacitación docente por iniciativa propia	53 (14,72%)	26 (7,22%)	100 (27,77%)	120 (33,33%)	61 (16,94%)	78.97	< 0.000001
Considera necesario implementar estrategias adicionales para fortalecer las competencias genéricas en el alumnado	22 (6,11%)	37 (10,27%)	64 (17,77%)	159 (44,16%)	78 (21,66%)	158.25	< 0.000001
Utilizan los docentes mecanismos de evaluación en sus prácticas pedagógicas	14 (3,88%)	35 (9,72%)	71 (19,72%)	140 (38,88%)	100 (27,77%)	140.86	< 0.000001
Participan los docentes activamente en la visión de la educación superior	14 (3,88%)	27 (7,5%)	63 (17,5%)	156 (43,33%)	100 (27,77%)	184.86	< 0.000001
Promueven los líderes educativos cambios significativos en la evaluación	21 (5,83%)	36 (10%)	71 (19,72%)	149 (41,38%)	83 (23,05%)	138.17	< 0.000001
Considera que la evaluación es un proceso dinámico y multidimensional	19 (5,27%)	35 (9,72%)	73 (20,27%)	145 (40,27%)	88 (24,44%)	135.61	< 0.000001
Cree que la evaluación de competencias mejora la calidad de la educación	25 (6,94%)	38 (10,55%)	78 (21,66%)	146 (40,55%)	73 (20,27%)	123.31	< 0.000001

Figura 6
Porcentaje válido del nivel de respuestas a las preguntas realizadas a los profesores universitarios



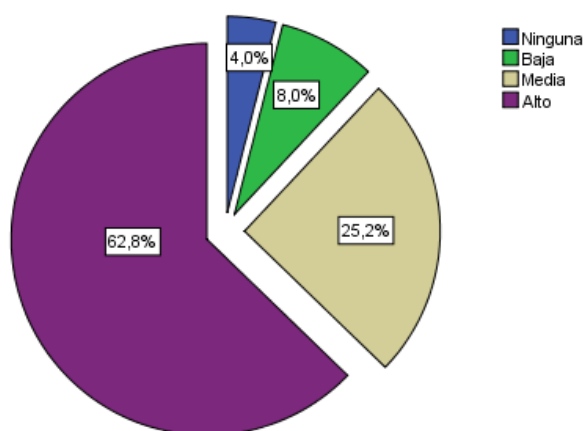
En las competencias genéricas, se destacó en el indicador alto la capacidad de comprensión y análisis de información (69,44%), la equidad de género y cultura de paz (67,5%) y la comunicación en un segundo idioma (66,66%). De forma negativa, el 5,27% no realiza un aprendizaje continuo ni se tiene un respeto por la diversidad humana y cultural de igual forma (Tabla 8, Figura 7).

Tabla 8
Importancia de las competencias genéricas para los ejercicios docentes de los profesores universitarios

Competencias genéricas	Ninguna	Baja	Media	Alto	Chi-cuadrado (χ^2)	Valor p
Capacidad de comprensión y análisis de información	4 (1,11%)	17 (4,72%)	89 (24,72%)	250 (69,44%)	426.84	< 0.000001
Organización y gestión eficaz del tiempo	17 (4,72%)	37 (10,27%)	97 (26,94%)	209 (58,05%)	253.29	< 0.000001
Comunicación efectiva en lengua materna	18 (5%)	30 (8,33%)	103 (28,61%)	209 (58,05%)	262.76	< 0.000001
Comunicación en un segundo idioma	16 (4,44%)	24 (6,66%)	80 (22,22%)	240 (66,66%)	383.56	< 0.000001
Investigación científica pertinente y ética	11 (3,05%)	29 (8,05%)	99 (27,5%)	221 (61,38%)	281.73	< 0.000001
Aprendizaje continuo	19 (5,27%)	32 (8,88%)	75 (20,83%)	234 (65%)	342.93	< 0.000001
Búsqueda y análisis ético de información	12 (3,33%)	32 (8,88%)	96 (26,66%)	220 (61,11%)	266.27	< 0.000001
Trabajo en equipo	14 (3,88%)	32 (8,88%)	108 (30%)	206 (57,22%)	233.73	< 0.000001
Habilidades interpersonales respetuosas	16 (4,44%)	23 (6,38%)	88 (24,44%)	233 (64,72%)	340.82	< 0.000001
Compromiso con el desarrollo sostenible	11 (3,05%)	29 (8,05%)	99 (27,5%)	221 (61,38%)	281.73	< 0.000001
Respeto por la diversidad humana y cultural	19 (5,27%)	32 (8,88%)	75 (20,83%)	234 (65%)	342.93	< 0.000001
Trabajo autónomo	12 (3,33%)	32 (8,88%)	86 (23,88%)	230 (63,88%)	327.91	< 0.000001
Compromiso ético y calidad profesional	14 (3,88%)	32 (8,88%)	98 (27,22%)	216 (60%)	241.60	< 0.000001
Equidad de género y cultura de paz	16 (4,44%)	23 (6,38%)	78 (21,66%)	243 (67,5%)	419.37	< 0.000001
Respeto a las competencias específicas en el área educativa	16 (4,44%)	29 (8,05%)	91 (25,27%)	224 (62,22%)	298.40	< 0.000001

Figura 7

Porcentaje válido de la importancia de las competencias genéricas para los ejercicios docentes de los profesores universitarios



Dentro de los modelos de evaluación por competencia, destaca en un nivel alto los exámenes adaptativos (43,88%), las rubricas (40,55%) y las pruebas prácticas (38,88%). Fueron las formas de mayor familiarización y comodidad por parte de los profesores universitarios (Tabla 9, Figura 8).

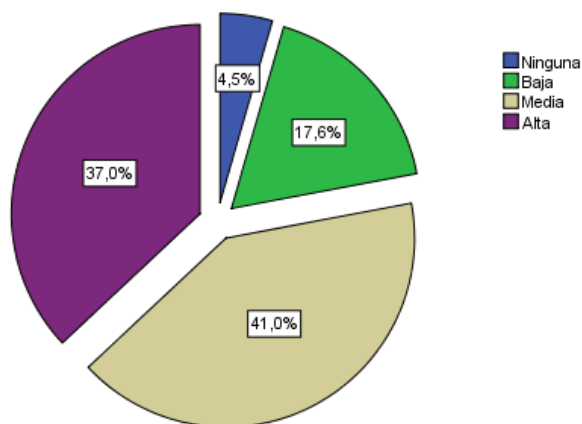
Tabla 9

Niveles de familiaridad y comodidad con los siguientes modelos de evaluación por competencias de los profesores universitarios

Modelos de evaluación por competencias	Ninguna	Baja	Media	Alta	Chi-cuadrado (χ^2)	Valor p
Rúbricas	11 (3,05%)	59 (16,38%)	144 (40%)	146 (40,55%)	147.27	< 0.000001
Portafolios de competencias	15 (4,16%)	71 (19,72%)	138 (38,33%)	136 (37,77%)	115.62	< 0.000001
Proyectos	16 (4,44%)	70 (19,44%)	140 (38,88%)	134 (37,22%)	114.58	< 0.000001
Autoevaluación y pares	23 (6,38%)	44 (12,22%)	174 (48,33%)	119 (33,05%)	161.13	< 0.000001
Evaluación formativa continua	25 (6,94%)	69 (19,16%)	154 (42,77%)	112 (31,11%)	102.73	< 0.000001
Pruebas prácticas	14 (3,88%)	71 (19,72%)	135 (37,5%)	140 (38,88%)	118.47	< 0.000001
Aprendizaje basado en resultados	18 (5%)	52 (14,44%)	160 (44,44%)	130 (36,11%)	145.87	< 0.000001
Simulaciones y juegos	10 (2,77%)	69 (19,16%)	158 (43,88%)	123 (34,16%)	139.49	< 0.000001
Exámenes adaptativos	13 (3,61%)	64 (17,77%)	125 (34,72%)	158 (43,88%)	138.38	< 0.000001

Figura 8

Porcentaje válido del nivel de familiaridad y comodidad con los siguientes modelos de evaluación por competencias de los profesores universitarios



Discusión

El análisis de los resultados revela un perfil docente característico. Predomina un origen en universidades privadas, lo cual podría asociarse a una mayor flexibilidad institucional para adoptar innovaciones pedagógicas. En cuanto a sus competencias, se observa un claro énfasis en la comunicación afectiva y las competencias genéricas, sugiriendo un modelo de profesorado que valora la conexión humana y las habilidades transversales por encima de lo puramente disciplinar. Este hallazgo dialoga con la investigación de Latorre y Pérez (2019), quienes ya identificaron la priorización de la dimensión relacional y afectiva en la docencia universitaria.

Por otro lado, la práctica evaluativa muestra una tendencia hacia la evaluación formativa y continua, con una mayoría que la aplica en distintas etapas del proceso. Esta orientación, que según Tokuhami (2010) incrementa significativamente la retención del aprendizaje, resulta coherente con un enfoque neuroeducativo centrado en la mejora constante y la realimentación efectiva. El estudio cualitativo de Briones y Lema (2025), basado en entrevistas a docentes, identifica un patrón claro: la atención estudiantil es altamente contextual y mediada por el diseño de la actividad. Los educadores reportan logros significativos al emplear estrategias dinámicas y multimodalidad (juegos, debates, materiales visuales), las cuales fomentan una mayor concentración e interés, extendiendo los periodos de atención sostenida. Asimismo, para la atención selectiva, técnicas de procesamiento activo como el subrayado de palabras clave o el uso de organizadores gráficos demostraron ser efectivas para que los estudiantes discriminen información relevante.

No obstante, el análisis revela una tensión fundamental: esta atención positiva es frágil y se circunscribe principalmente a actividades de corta duración y baja exigencia cognitiva. Los docentes observaron que, ante tareas que demandaban un procesamiento prolongado o instrucciones complejas, la capacidad atencional de los estudiantes decrecía notablemente, comprometiendo la culminación precisa de las actividades. Esto sugiere que, si bien las estrategias lúdicas son un potente punto de entrada, deben ser escaladas en complejidad para fortalecer la resistencia atencional.

La revisión sistemática de Acosta y Vélez (2025), que sintetiza 21 estudios recientes, ofrece un análisis cualitativo holístico del impacto de la neuroeducación en la práctica docente. Su trabajo revela una evolución paradigmática donde los principios neurocientíficos dejan de ser teoría aislada para convertirse en un andamiaje operativo que reorganiza la práctica en cuatro dimensiones interconectadas, como son una planificación docente intencionada y basada en evidencia, intervenciones personalizadas guiadas por la comprensión de procesos mentales como la atención y la memoria, la centralidad de las emociones como catalizador del aprendizaje y el

clima áulico y una pedagogía aplicativa que prioriza la transferencia y utilidad del conocimiento.

A nivel metodológico, la síntesis cualitativa identifica una tendencia hacia la hibridación y la autenticidad, con un claro incremento en el uso de entornos virtuales, simulaciones y evaluación auténtica. Sin embargo, el análisis no es celebratorio, ya que, identifica tensiones estructurales críticas, como la brecha entre la innovación pedagógica y la formación docente, los desafíos de la integración curricular sistémica y las barreras de acceso tecnológico, las cuales limitan la realización plena de este paradigma.

La revisión sistemática de Mejía et al., (2025) proporciona un análisis cualitativo esclarecedor sobre los mecanismos neurocognitivos que subyacen a la enseñanza efectiva en la educación superior. Su síntesis revela que la integración de principios neurocientíficos opera a través de cuatro vías de impacto interrelacionadas, como la activación de redes neuronales de alto orden mediante estrategias como el aprendizaje basado en problemas y la interacción social, que potencian el pensamiento crítico y la comunicación, la estimulación de la corteza prefrontal a través del aprendizaje activo, fortaleciendo funciones ejecutivas como la planificación y la toma de decisiones, la mejora de la consolidación sináptica en el hipocampo mediante la multimodalidad sensorial, lo que optimiza la retención de la información y el fortalecimiento de los circuitos de autorregulación a través de la retroalimentación inmediata y personalizada, mejorando la metacognición y la resolución de problemas adaptativa. El análisis identifica, sin embargo, una brecha crítica entre el potencial neuroeducativo y su realización en el aula, como han indicado otros autores (Rodríguez, 2024). Los desafíos en la formación docente y la infraestructura tecnológica actúan como filtros limitantes.

Conclusiones

El presente estudio pretendió identificar un perfil del profesorado universitario contemporáneo respecto de su quehacer docente y evaluativo. Se encuentra un perfil marcado por una sólida vocación pedagógica y un énfasis predominante en el desarrollo de competencias genéricas y de comunicación afectiva. Se identificó una brecha crítica entre el conocimiento neurocientífico teórico disponible y su realización efectiva en las prácticas de aula, identifica en otras dimensiones didáctica, también se presenta en las prácticas evaluativas docentes. Esta limitación estructural sugiere que la mera identificación y transmisión de principios neuroeducativos no garantiza su traducción operativa, revelando un espacio de disociación donde el potencial transformador de la neurociencia queda frecuentemente como un referente abstracto. Esta brecha entre el "saber" y el "hacer" neuroeducativo señala una importante restricción en el impacto directo de la formación teórica, apuntando a la necesidad de mecanismos de implementación más robustos y contextualizados.

La evaluación teniendo en cuanto los postulados neuroeducativos implica mejoras no solo en la propia enseñanza en sí sino en el aprendizaje académico, al orientarse hacia él y en otras habilidades cruciales del estudiantado, como la capacidad crítica y el control de su propio aprendizaje. Los resultados revelan una práctica docente que tímida e intuitivamente incorpora elementos alineados con los principios de una enseñanza moderna, evidenciada por la prevalencia de la evaluación formativa en diferentes etapas del aprendizaje y la familiaridad con instrumentos diversificados como rúbricas y exámenes adaptativos. Este panorama sugiere que existe una base actitudinal y competencial favorable para la innovación educativa en la educación superior. No obstante lo cual, se requiere una ampliación y generalización de las prácticas basadas en la evidencia neuroeducativa para un impacto total y absoluto.

La trascendencia del presente estudio radica en documentar y analizar sistemáticamente esta brecha entre disposición y práctica sistemática. Si bien se constata una motivación intrínseca y el uso de estrategias evaluativas avanzadas, también se destaca una significativa limitación en el desarrollo profesional autónomo y continuo, así como áreas de mejora en competencias relacionadas con el aprendizaje permanente y la diversidad. Por lo tanto, el principal aporte de esta investigación es subrayar la necesidad crítica de transitar desde un modelo docente basado principalmente en la vocación y la experiencia, hacia uno sustentado en una formación continua,

reflexiva y basada en evidencias científicas sobre el aprendizaje. El futuro de la calidad educativa en el nivel superior depende de políticas institucionales que formalicen y apoyen este tránsito, capitalizando las fortalezas existentes en el profesorado para generar una transformación pedagógica profunda y duradera.

Ahora bien, estas conclusiones presentan ciertas limitaciones. Entre la más relevante que actúan como filtros para esta implementación, se destacan los desafíos en la formación docente especializada y las restricciones en la infraestructura tecnológica y de recursos. La capacitación disponible no siempre profundiza en estrategias pedagógicas concretas derivadas de la neurociencia, mientras que la heterogeneidad en el acceso a herramientas y entornos adecuados entre instituciones genera desigualdades en la capacidad de aplicar innovaciones. Estas limitaciones condicionan significativamente la generalización de los hallazgos, ya que el éxito de las intervenciones neuroeducativas parece depender en gran medida de condiciones contextuales que escapan al control del diseño instruccional puro. A ello, se unen las limitaciones propias de la investigación cuantitativa, bajo el empleo de un instrumento que no ha sido validado experimentalmente, mediante análisis instrumental factorial, sino mediante validación de contenido por juicio de expertos. Se asume, además, la limitación de la selección no aleatoria de la muestra. Y entre los cálculos estadísticos acometidos, la ausencia de análisis de regresión múltiple. Estas serán líneas de actuación futura que podrían complementarse con un abordaje cualitativo del fenómeno investigado.

No obstante, la revisión de los datos sugiere una vía pragmática para superar parcialmente estas limitaciones: la adopción de micro-intervenciones sobre pautas y mejoras evaluativas basadas en evidencia neurocientífica (Rodríguez, 2021), como la integración de pausas activas, el estímulo deliberado de la curiosidad y el uso sistemático de preguntas abiertas. Estas prácticas de bajo umbral requieren mínima infraestructura, así como una adecuada formación neuroeducativa básica y pueden ser incorporadas progresivamente en la rutina docente, generando mejoras significativas en la evaluación, concretamente en la activación neuronal deseada y la consolidación del conocimiento férreo (Rodríguez et al., 2026). Así, a pesar de las limitaciones estructurales identificadas, el estudio apunta a la viabilidad de un camino incremental que permite avanzar hacia una evaluación más neurocognitivamente sustentada, incluso en contextos con recursos limitados.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Por otro lado, los autores declaran que, para la elaboración de este manuscrito, se utilizó inteligencia artificial generativa (ChatGPT) como herramienta de apoyo en la redacción de resúmenes, traducciones y generación de apartados como, consideraciones éticas y contribución de autores, así como para la sugerencia de referencias bibliográficas. La IA no fue utilizada en el análisis ni interpretación de los datos, ni en el diseño de tablas o figuras. Todos los resultados y conclusiones fueron revisados, validados y aprobados por los autores responsables.

Conceptualización: C.S.N.; Curación de datos: C.S.N.; Análisis formal: C.S.N., A.G.M., R.M.V.D., R.G.L.; Adquisición de fondos: C.S.N.; Investigación: C.S.N. R.M.V.D., R.G.L.; Metodología: C.S.N., A.G.M., R.G.L.; Administración del proyecto: C.S.N.; Recursos: C.S.N.; Software: A.G.M., R.M.V.D.; Supervisión: R.M.V.D., R.G.L.; Validación: C.S.N., R.G.L.; Visualización: C.S.N., A.G.M., R.M.V.D.; Redacción-Borrador original: C.S.N., R.G.L.; Redacción, revisión y edición: A.G.M., R.G.L.

Referencias

Alcaide, M.J., Ballesta-Claver, J., Rodríguez Fuentes, A. & Trujillo, J.M. (2025). Competencia docente universitaria en Neuroeducación y Diseño Universal de Aprendizaje,

- mediante una escala adaptada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 28(2), 43–61. <https://doi.org/10.6018/reifop.661681>
- Acosta Rodríguez, I. P., & Vélez Sancarranco, M. A. (2025). Neuroeducación: avances y aplicaciones en la práctica docente contemporánea. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 18(4), 155-181.
- Arufe Giráldez, V., Sanmiguel Rodríguez, A., Ramos Álvarez, O., & Navarro Patón, R. (2023). News of the pedagogical models in Physical Education. A quick review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2586. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36767953/>
- Briones Cadena, N. K., Cárdenas León, L. L., Pérez Arellano, Y. E., Orozco Vizuite, J. E., & Salazar Rodríguez, S. A. (2025). Neurodidáctica para el aprendizaje de los estudiantes de educación general básica en Ecuador. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(3).
- Briones Saltos, E., & Lema Díaz, L. E. (2025). Estrategias neurodidácticas para desarrollar la atención en los estudiantes de quinto año de Educación Básica Media. *Sinergia Académica*, 8(2).
- Calles Gómez, M., & Sevilla-Vallejo, S. (2023). Las neurociencias en el aprendizaje de los menores con Trastorno Específico del Lenguaje. Niveles lingüísticos, metodologías y etapas evolutivas implicadas según una muestra de especialistas en lenguaje. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 3(2), 168-192. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i2.59>
- Ivonne, L., & García, M. (2022). La neurociencia desde una acción pedaandragógica del docente universitario. *CIE Academic Journal*, 1(1), 4-16.
- Gallego, J. L. & Rodríguez, A. (2017). Alternancia de roles en la evaluación universitaria: docentes y discentes evaluadores y evaluados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15 (2), 349-366. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2017.8780>
- García, I., Rodríguez, A., Gallardo. C. P. & Checa, L. (2026). *Diseño de propuestas inclusivas a través del DUA. Guía teórica-práctica*. Dykinson
- Godoy Trujillo, P. E., Pinzón Barriga, L. E., & Caiza Quishpe, L. A. (2022). La neurociencia aplicada como factor que incide en el aprendizaje en estudiantes de educación superior. **593 Digital Publisher CEIT*, 7*(4-1), 650-664.
- González Pérez, L., & Ramírez Montoya, M. S. (2022). Components of education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493.
- Justus, S., Simmers, K., Arnold, K., & Davidesco, I. (2024). Translating neuroscience research to practice through grassroots professional learning communities. *Trends in Neuroscience and Education*, 37. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39638495/>
- Kong, Y. (2021). The role of experiential learning on students' motivation and classroom engagement. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8569223/>
- Mejía Plúa, C. N., Pérez Chávez, P. J., Rivas Becerra, J. A., & Llerena Lucio, Y. P. (2025). Neurociencia y aprendizaje en la educación superior: Estrategia para potenciar el pensamiento crítico y la comunicación. *Revista Social Fronteriza*, 5(3), e-739. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)739](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)739)
- Navarrete, A. Y. & Rodríguez, A. (2024). Escala sobre Análisis de Neuromitos Docentes Actuales (ANDA): Un nuevo estándar en la investigación neuroeducativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 27(3), 105–118. <https://doi.org/10.6018/reifop.614231>
- Polo Escobar, B. R., Hinojosa Salazar, C. A., Weepiu Samekash, M. L., & Rodríguez Medina, J. L. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de comunicación

- con enfoque de sistemas. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 48-62. <https://www.redalyc.org/journal/280/28071845004/html/>
- Rodríguez, A., & Gallego, J. L. (2021). An Analytical Perspective of the Reliability of Multi-Evaluation in Higher Education. *Mathematics*, 9(11), 1223, 1-10. <https://doi.org/10.3390/math9111223>
- Rodríguez, A., Martínez, R., Gallardo, C. P. & Vazquez, D. (2023). Transformar la evaluación para empoderar al estudiante universitario en su aprendizaje y la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.58663/riied.vi7.94>
- Rodríguez, A. (coord.) (2024). *¿Ciencia o ficción en la neuroeducación? Estudio sobre neuromitos. Pirámide.*
- Rodríguez, A., Cid, C. & Sosa, D. I. (2025). Plataforma neuroedúcate. Detección y desmitificación de neuromitos. *REUGRA*, 32, 1-21. <https://doi.org/10.30827/reugra.v32.34807>
- Rodríguez, A., Sosa, D.I. & Hernández, T.B. (2025). Una cita pedagógica con la Neurociencia: surgimiento de la Neuroeducación y superación de neuromitos. *Utopía y praxis latinoamericana*. 31(113). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/index>
- Sancho Noriega, C. (2024). *El modelo de evaluación por competencias en la Universidad Señor de Sipán (Perú): Análisis del procedimiento y propuestas de mejora* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide.
- Siljamäki, M. E., & Anttila, E. H. (2021). Developing Future Physical Education Teachers' Intercultural Competence: The Potential of Intertwinement of Transformative, Embodied, and Critical Approaches . *Frontiers in Sports and Active Living*, 3. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34950870/>
- Tokuhamma Espinosa, T. (2010). The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom. *Teachers College Press*. https://www.tcpres.com/products/the-new-science-of-teaching-and-learning_9780807750339
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2). <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Yankovych, O., Kuzma, I., Prymakova, V., Onyshkiv, Z., & Chaikovska, H. (2021). Training future primary school teachers for the formation of students' skills to cooperate in a team. *SHS Web of Conferences*, 104.
- Yen, P. H., & Thao, L. T. (2024). Exploring the implementation and perception of competency-based assessment practices among Vietnamese EFL instructors. *Language Testing in Asia*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00300-5>

ANEXO 1. ENCUESTA DE LA PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE INTEGRACIÓN DE PRINCIPIOS NEUROCIENTÍFICOS EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Estimado, docente, el siguiente cuestionario tiene la intención de diagnosticar el nivel de conocimiento y las actitudes del profesorado universitario hacia la integración de principios de la neurociencia en los procesos de evaluación del aprendizaje

Las opiniones nos permitirán conocer su nivel de conformidad. Así mismo, se pretende identificar un perfil del profesorado universitario contemporáneo respecto de su quehacer docente y evaluativo

Instrucciones: Debe marcar sólo una de las alternativas.

1. ¿Dónde y en qué universidad se formó?

- Publica
- Privada

2. ¿En qué ámbito se cumplieron o generaron nuevas expectativas personales/profesionales?

Opciones (múltiple elección):

1. Laboral
2. Profesional
3. Personal/familiar
4. Pedagógico/Académico
5. Otro

3. ¿Qué competencias desarrolló para ejercer la docencia?

Opciones (múltiple elección):

- Investigativas
- Genéricas
- En sostenibilidad
- Digitales (TICs)
- Otro

4. ¿Qué competencias ha adquirido durante su labor docente? (Seleccione todas las que apliquen)

Opciones (múltiple elección):

- Comunicación afectiva
- Organización
- Trabajo en equipo
- Pensamiento crítico
- Liderazgo
- Gestión del tiempo
- Resolución de problemas
- Paciencia
- Empatía

5. ¿Qué experiencias ha adquirido durante su práctica de enseñanza?

Opciones (múltiple elección):

- Investigación
- Pasantía o movilidad
- Experimento
- Intercambio o estancia académica
- Formación adicional (maestría, doctorado, posdoctoral, segunda especialidad)

6. ¿Qué le motivó a ser docente de educación superior?

Opciones (única elección):

- Interés en la investigación
- Vocación pedagógica

- Alternativa ante falta de empleo

Preguntas cerradas (Escala y Frecuencia)

7. Respecto a las competencias pedagógicas, indique la frecuencia con que realiza las siguientes actividades:

A. Ordena el espacio de su clase.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- siempre

B. Motiva a sus estudiantes.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- siempre

C. Incentiva la participación activa en clase.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- siempre

D. Realiza la evaluación en diferentes etapas de la clase.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- siempre

E. Proporciona retroalimentación.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- siempre

8. Respecto a las competencias genéricas, indique la importancia para su ejercicio docente.

8A Capacidad de comprensión y análisis de información.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8B Organización y gestión eficaz del tiempo.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8C Comunicación efectiva en lengua materna.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8D Comunicación en un segundo idioma.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8E Investigación científica pertinente y ética.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8F Aprendizaje continuo.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8G Búsqueda y análisis ético de información.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8H Trabajo en equipo.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8I Habilidades interpersonales respetuosas.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8J Compromiso con el desarrollo sostenible.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8K Respeto por la diversidad humana y cultural.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8L Trabajo autónomo.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8M Compromiso ético y calidad profesional.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

8N Equidad de género y cultura de paz.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

9. Respecto a las competencias específicas en el área educativa, indique la importancia.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

10. ¿Evalúa utilizando criterios explícitos?

- Nunca

- Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
11. ¿Ha permitido a los estudiantes colaborar en la definición de criterios de evaluación?
- Nunca
 - Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
12. ¿De qué manera desarrolla las competencias genéricas en el alumnado?
- Nunca
 - Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
13. ¿La Universidad le ha ofrecido cursos de capacitación en evaluación por competencias?
- Nunca
 - Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
14. ¿Ha realizado cursos de capacitación docente por iniciativa propia?
- Nunca
 - Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
15. ¿Qué problemas ha encontrado al implementar el modelo de evaluación por competencias?
- Opciones (múltiple elección):
- Académicos
 - Investigación
16. ¿Qué ventajas ha encontrado al implementar el modelo de evaluación por competencias?
- Objetividad
 - Estandarización
 - Creatividad
 - Transformación
 - Innovación tecnológica
17. ¿Considera necesario implementar estrategias adicionales para fortalecer las competencias genéricas en el alumnado?
- Nunca
 - Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
18. ¿Utilizan los docentes mecanismos de evaluación en sus prácticas pedagógicas?
- Nunca
 - Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
19. ¿Participan los docentes activamente en la visión de la educación superior?
- Nunca

- Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
20. ¿Promueven los líderes educativos cambios significativos en la evaluación?
- Nunca
 - Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
21. ¿Considera que la evaluación es un proceso dinámico y multidimensional?
- Nunca
 - Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
22. ¿Cree que la evaluación de competencias mejora la calidad de la educación?
- Nunca
 - Casi nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - siempre
23. Nivel de familiaridad y comodidad con los siguientes modelos de evaluación por competencias (1=Ninguno, 2=Bajo, 3=Medio, 4=Alto):
- 23A Rúbricas
- Ninguna
 - Baja
 - Media
 - Alta
- 23B Portafolios de competencias
- Ninguna
 - Baja
 - Media
 - Alta
- 23C Proyectos
- Ninguna
 - Baja
 - Media
 - Alta
- 23D Autoevaluación y pares
- Ninguna
 - Baja
 - Media
 - Alta
- 23E Evaluación formativa continua
- Ninguna
 - Baja
 - Media
 - Alta
- 23F Pruebas prácticas
- Ninguna
 - Baja
 - Media
 - Alta
- 23G Aprendizaje basado en resultados.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta

23H Simulaciones y juegos.

- A. Ninguna
- B. Baja
- C. Media
- D. Alta

23I Exámenes adaptativos.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Alta