

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Propuesta metodológica para la evaluación de competencias genéricas identitarias en educación superior

Sonia Brito-Rodríguez<sup>a</sup>, Lorena Basualto-Porra<sup>b</sup> y Luis Reyes-Ochoa<sup>b</sup>  
Universidad Alberto Hurtado<sup>a</sup>. Universidad Católica Silva Henríquez<sup>b</sup>. Santiago, Chile

*Recibido: 13 de enero 2023 - Revisado: 03 de abril 2023 - Aceptado: 20 de abril 2023*

---

### RESUMEN

---

La transformación de la educación superior ha suscitado que las universidades transiten hacia una renovación curricular por competencias. Esta elección, origina el desarrollo de distintos procedimientos evaluativos que permitan la retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el presente artículo de investigación tiene como objetivo un método de evaluación de competencias genéricas identitarias para las actividades curriculares que tributan a este tipo de habilidades. La propuesta surge desde una investigación cualitativa a través de la metodología de investigación acción, desarrollada por una comunidad de aprendizaje de académicos/as. Como resultado de esta investigación, se diseñó una propuesta metodológica que posibilita la evaluación de competencias genéricas identitarias para las diversas actividades curriculares, de modo que el procedimiento que se expone considera tres momentos, a saber: integración de elementos fundamentales; coherencia interna entre las competencias, la actividad curricular y la programación; y, finalmente, analizar las narrativas del proceso de enseñanza aprendizaje de los/las estudiantes y los/las académicas. Para concluir, el artículo apuesta por un aseguramiento de la calidad de las asignaturas que tributan a competencias genéricas, a través de la aplicación de este método evaluativo que surge de la experiencia de las/ los docentes.

---

\*Correspondencia: [Sonia Brito-Rodríguez](mailto:Sonia Brito-Rodríguez) (S. Brito-Rodríguez).

 <https://orcid.org/0000-0002-1211-1125> (sbrito@uahurtado.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-8780-0841> (lbasualtop@ucsh.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-6070-6169> (lreyeso@ucsh.cl).

*Palabras clave:* Evaluación; formación integral; competencias genéricas; educación superior; comunidades de aprendizaje.

---

## Methodological proposal for the evaluation of generic identity competencies in higher education

---

### ABSTRACT

---

The transformation of higher education has prompted universities to transition to a curricular renewal by competence. This choice leads to the development of different evaluative procedures that allow feedback on the teaching and learning process. In this context, this research paper aims at a method of assessing identity-based generic competencies for curricular activities that contribute to this type of skills. The proposal arises from a qualitative research through the action research methodology, developed by a learning community of academics. As a result of this research, a methodological proposal was designed that enables the evaluation of identity-based generic competencies for the various curricular activities, so that the procedure that is presented considers three moments, namely: integration of fundamental elements; internal coherence between competencies, curriculum activity and programming; and, finally, to analyse the narratives of the teaching process learning of students and academics. To conclude, the article is aimed at ensuring the quality of the subjects that tax generic competencies, through the application of this evaluative method that arises from the experience of the teachers.

*Keywords:* Evaluation; comprehensive training; generic competences; higher education; learning communities.

---

### 1. Introducción

En las últimas décadas las universidades han volcado sus esfuerzos en renovar la educación superior a nivel mundial (Améstica-Rivas et al., 2017; Comité de Gestión Tuning, 2006; Corral-Ruso, 2021; Crespo-Cabuto et al., 2021; Díaz-Barriga, 2020; López, 2011; Leyva et al., 2018; Navas y Ospina, 2020; Villavicencio, 2020; Zhao y Tröhler, 2021). De esta manera, el Proyecto Tuning América Latina (2007) señala como fundamento contextual de la renovación de la educación superior, el ajuste de las carreras a las necesidades de la sociedad civil, propiciando así, un diálogo fecundo de retroalimentación entre universidad, sociedad y mundo laboral. Las universidades chilenas son parte de este desafío, proyectando un plan de trabajo sistemático con el objetivo de renovar sus planes de estudios, sus procesos de aprendizajes y calidad de la gestión (Améstica-Rivas et al., 2017; Cancino y Iturra, 2018; Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], 2011; Laborinho et al., 2020; Martínez et al., 2019; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018; Villalobos-Abarca et al., 2021).

Esta renovación de la educación superior se centra en “la formación integral y ética de las personas” (MINEDUC, 2018, art.1, párr. 3) asociado a su rol social, donde el conocimiento concurre al servicio de la sociedad fomentando “la cultura en sus diversas manifestaciones,

con el objeto de aportar al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional” (MINEDUC, 2018, art.1, párr. 2). Así, la misión y la responsabilidad social de las universidades refieren a la vinculación permanente con diversas instituciones de la sociedad civil y territorios emplazados dentro de un contexto epocal complejo e inédito que demanda de las instituciones de educación superior una renovación continua en sus proyectos educativos, innovación de estrategias de aprendizaje, procesos evaluativos, sistemas de aseguramiento de la calidad y promoción de una política de investigación abierta.

En concordancia con lo planteado se constituye en un imperativo investigar el impacto de la formación universitaria que transita hacia un currículum basado en competencia, ya que una de las características fundamentales de este paradigma educativo (Lizitza y Sheepshanks, 2020) es la demostración observable de los desempeños (Díaz-Barriga y Rigo, 2000).

En ese sentido, el objetivo del artículo es proponer un método de evaluación de competencias genéricas identitarias para actividades curriculares que se asocian, principalmente, a la formación ética de los y las estudiantes universitarias (Crespí y García-Ramos, 2021). La investigación que da origen al artículo surge de la sistematización de la actividad curricular “Cristianismo y hecho religioso”, en el marco de la renovación del Plan de Formación Integral de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH, 2016). Esta sistematización se llevó a cabo a través del método de investigación acción, desarrollada por una comunidad de aprendizaje de académicos/as responsables de la actividad curricular.

Para dar cuenta del objetivo investigativo el artículo se ordena en cuatro apartados. El primero desarrolla el marco teórico referido al concepto de competencia y a los procesos de evaluación de las competencias genéricas. El segundo apartado desarrolla la propuesta metodológica a través de sus fundamentos, participantes, procedimientos, instrumentos y fases de análisis. En tercer lugar, se presentan los resultados correspondientes al análisis de las narrativas de los académicos y la propuesta de una metodológica de evaluación de competencias genéricas en el ámbito de la educación superior. En cuarto lugar, se despliega la discusión relacionando los hallazgos con otras investigaciones aludidas en el marco teórico y, finalmente, se desarrolla la conclusión.

## 1. Marco teórico

La resignificación del enfoque curricular por competencias data de fines de la década del cincuenta y se retoma con nuevos alcances a partir de la década del noventa del siglo pasado (Tacca, 2011). Desde el resurgimiento de este enfoque, a finales del siglo XX, se pueden identificar diversas escuelas de pensamiento que poseen características propias en el modo de entender el modelo por competencias (Moreno, 2012). El concepto de competencia es polisémico, lo que significa que tiene diferentes significados según las distintas escuelas de pensamiento. Por lo tanto, es posible encontrar diversas acepciones del término (Barnett, 2001; Clément, 2017; Coll, 2007; Corral-Ruso, 2021; Le Boterf, 2000; López, 2016).

Díaz-Barriga (2011) identifica varios enfoques para abordar el concepto de competencias, como los laborales, disciplinarios, funcionales, etimológicos, psicológico-conductuales, psicológico-socio-constructivistas y pedagógico-didácticos. Sin embargo, en todos ellos, la idea común es destacar la habilidad o capacidad para realizar satisfactoriamente ciertas tareas incluyendo, el despliegue de habilidades actitudinales (Tacca, 2011). El Proyecto Tuning América Latina (2007) define las competencias como un “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales” (p. 320). Según Perrenoud (2004) el concepto de competencia moviliza diversos recursos de conocimientos, habilidades o actitudes

para hacer frente a un tipo de situación que se desarrolla en un contexto determinado. Por su parte, [Corral-Ruso \(2021\)](#) afirma que “las competencias son características emergentes del encuentro de la persona con sus cualidades, experiencias e intereses y con las exigencias de una actividad a realizar” (p. 5).

Según la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), las competencias son “la movilidad de atributos conceptuales, procedimentales y actitudinales, requeridos en situaciones reales, complejas y diversas del desempeño profesional, para una actuación exitosa” (UCSH, 2014, p. 26). Además, la [Universidad Católica Silva Henríquez \(UCSH, 2014\)](#) diferencia entre competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas se refieren a la movilización de atributos comunes a cualquier profesión para el desempeño laboral, como saberes que se plantean en términos formativos transversales. Dentro de las competencias genéricas, la [UCSH \(2017\)](#) distingue entre las identitarias, que se refieren a su propia misión y vocación de ser heredera de los legados de Don Bosco y el Cardenal Silva Henríquez, y las genéricas comunes, que se refieren a aspectos generales de la formación profesional. Por otro lado, las competencias específicas hacen referencia a la movilización de atributos requeridos para el ejercicio profesional diferenciado en situaciones diversas, vinculadas a un campo de estudio y que se relacionan con un área de conocimiento y desempeños específicos (UCSH, 2014).

Uno de los principales cuestionamientos al paradigma educativo por competencia es si los estudiantes realmente adquieren las competencias declaradas, ya que de lo contrario, este enfoque podría convertirse en una moda educativa, una ilusión de transformación curricular o simplemente una declaración que no impacta el proceso de enseñanza y aprendizaje ([Díaz- Barriga, 2006](#)). De esta manera, diseñar instrumentos de verificación es fundamental y se hace más complejo en aquellas competencias denominadas genéricas identitarias, pues la evaluación tiende a reducirse a instrumentos evaluativos que verifican solo habilidades cognitivas o procedimentales ([De la Mano y Moro, 2009](#)).

Al respecto, se pueden citar diversos aportes de autores que estudian procedimientos de evaluación por competencias ([Alsina, 2011](#); [Benito y Cruz, 2005](#); [Delgado et al., 2005](#); [Espinoza-Solis et al., 2021](#); [Jurado, 2018](#); [Manríquez, 2012](#); [Marín et al., 2013](#); [Villa y Poblete, 2011](#); [Villardón-Gallego et al., 2013](#)). Algunos aspectos comunes de estas investigaciones refieren a plantear la necesidad de considerar algunos elementos insustituibles en la evaluación por competencias, a saber: un modelo pedagógico coherente y, considerar la evaluación como proceso formativo, de manera que se puedan desarrollar a nivel de micro y meso curricular los pasos de obtención de la información, formulación de juicios y toma de decisiones ([Manríquez, 2012](#)). De este modo, los estudios plantean que la evaluación por competencias es un desafío para la educación superior, en razón que es una tarea perfectible, reflexiva y dinámica, donde son protagonistas los diferentes actores educativos, es decir, académicos, estudiantes, empleadores y beneficiarios.

En lo que respecta, específicamente, a investigaciones de evaluación de competencias genéricas, [Barrón \(2016\)](#), estudia el impacto de las competencias genéricas transversales que refieren a uso de las TIC trabajo en equipo, resolución de problemas, pensamiento creativo, aprendizaje continuo, entre otros, concluyendo que este tipo de competencias son muy valoradas por los estudiantes porque les han permitido mayor empleabilidad inicial. La integración de competencias genéricas en el currículum a través de actividades curriculares específicas y obligatorias es un aspecto clave para lograr que los estudiantes adquieran dichas competencias. De acuerdo con [Crespí y García-Ramos \(2021\)](#), es importante diseñar actividades curriculares específicas que permitan a los estudiantes desarrollar y poner en práctica las competencias genéricas de manera efectiva. Asimismo, otros estudios, como los de [Kyndt et al. \(2014\)](#), destacan la importancia de que los estudiantes se autoevalúen en el proceso de adquisición de competencias genéricas. La co-evaluación entre estudiantes también puede

ser una herramienta efectiva para fomentar el desarrollo de competencias genéricas, como sugieren Ibarra-Sáiz et al. (2020). Por otro lado, González et al. (2017) proponen un instrumento cuantitativo para analizar el desarrollo de la dimensión afectiva de las competencias genéricas, el cual fue aplicado en la Universidad de Concepción. El objetivo es que este modelo pueda ser utilizado en otras instituciones de educación superior para evaluar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de manera más precisa y eficiente.

En este sentido, el aporte del artículo se orienta a contribuir en el ámbito de la evaluación de las competencias genéricas identitarias, proporcionando un método cualitativo que entregue información sobre el aprendizaje de las habilidades declaradas.

## 2. Método

El estudio se desarrolla a través de un paradigma cualitativo y a través del método de investigación-acción desarrollada por una comunidad de aprendizaje de académicos. Se opta por este tipo de investigación porque, como señala Cerrón (2019), la investigación cualitativa es muy pertinente para la ciencia de la educación debido a que permite analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el propósito de corregirla, rectificarla, modificarla, superarla y renovarla, en beneficio de los/las estudiantes, los/los académicos/as, la comunidad educativa y la sociedad en general.

A su vez, la investigación-acción, según Bausela (2004), se define como la exploración reflexiva que el/la académico/a realiza de su práctica docente con el propósito de introducir mejoras progresivas. Colmenares (2012) señala que este tipo de investigación se caracteriza por ser cíclica/recursiva, porque los pasos tienden a repetirse en una secuencia similar; participativa, porque los involucrados se convierten en investigadores y, a la vez, beneficiarios de los hallazgos; cualitativa, en cuanto trata más con el lenguaje que con los números y, por último, reflexiva pues el análisis crítico sobre el proceso y los resultados son fundamentales en cada uno de los ciclos.

Según Sequera (2016) las fases que caracterizan la metodología de investigación-acción son, cuatro: 1º) planificación: se fundamenta en la pregunta ¿qué debe hacerse?; 2º) acción: se ejecuta el plan aceptando todos los rediseños y situaciones posibles, redefiniéndolo en la marcha del proceso; 3º) observación: es una evaluación permanente del plan, a través de diario de proyectos se anotan todos los aspectos que se consideren puedan validar o conducir a la reformulación de la acción; 4º) reflexión: esta fase se considera punto de cierre del ciclo y a su vez el inicio de uno nuevo.

En el presente estudio, se ha utilizado la metodología de investigación-acción, la cual ha sido desarrollada por una comunidad de aprendizaje conformada por académicos que imparten la actividad curricular de “Cristianismo y hecho religioso”. Esta actividad curricular contribuye al desarrollo de competencias genéricas identitarias declaradas por la universidad. Se concibe a la comunidad de aprendizaje como un espacio en el que se construye conocimiento de manera colectiva, a través del rigor científico y ético, y en el que se consideran las capacidades tanto de los estudiantes como de los académicos en un intercambio intersubjetivo fecundo (UCSH, 2014).

A su vez, Duarte (2003) afirma que la comunidad de aprendizaje permite “la comunicación y el encuentro entre los académicos, dando lugar a materiales y actividades que estimulan la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permite la expresión libre de ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo” (p. 3). Las ventajas que se pueden obtener de este trabajo colaborativo, según Mesa et al. (2014), son: compartir los aprendizajes alcanzados, validar sus experiencias como docentes, investigar su propia actuación dentro del aula, incorporar a su rol de docentes la investigación y dar cuenta pública de su actuación.

## **2.1. Participantes**

En el presente estudio, participan cinco académicos que conforman una comunidad de aprendizaje y que durante dos semestres han trabajado en conjunto para desarrollar la actividad curricular de “Cristianismo y hecho religioso”. El equipo de académicos aborda el desafío de transitar hacia un enfoque de currículum basado en competencias, lo que implica la necesidad de innovar en los aspectos metodológicos, didácticos y evaluativos que se aplican en el aula.

## **2.2. Procedimiento**

La comunidad de aprendizaje desarrolla los cuatro pasos metodológicos propuestos por [Sequera \(2016\)](#) a saber: planificación, acción, observación y reflexión.

En la primera fase del método se planifica la investigación, es decir, se acuerdan los objetivos, la metodología, las funciones de los académicos que forman la comunidad de aprendizaje y la presentación de los resultados.

La segunda fase que corresponde a la acción se realiza a través del compartir la praxis de la docencia realizada por los académicos responsables de cada una de las secciones de la actividad curricular; además, se define que habrá cinco momentos de diálogo donde la comunidad de aprendizaje se reunirá para evaluar la coherencia curricular, liderada por uno de los o las docentes, quien guiará la sesión y grabará las narrativas.

Para la tercera fase de la observación se consideró que los académicos tuviesen un diario de proyecto, para registrar los aspectos más relevantes de la praxis de aula y analizaran la coherencia curricular que debe existir entre el programa ya confeccionado, la competencia genérica identitaria a la cual tributa la actividad curricular y la creación de metodologías, didácticas, contenidos y evaluaciones; estos aspectos eran compartidas en las sesiones de la comunidad de aprendizaje.

Por último, la fase de reflexión fue abordada en la sesión final de las cinco programadas y es, desde donde surge la propuesta metodológica para la evaluación de competencias genéricas identitarias que se propone en el artículo.

## **2.3. Instrumento**

Para la recolección de datos, se utilizó un diario de proyecto que permitió a cada académico registrar sus reflexiones después de cada sesión. Este diario se implementó a través de una ficha compartida en un drive creado específicamente para esta investigación. La ficha incluía los aspectos de la planificación semestral, tales como la competencia y/o subcompetencia abordada, los objetivos de aprendizaje, los contenidos a desarrollar, la metodología y la evaluación. Durante los cinco momentos de diálogo, se revisaron las fichas y se discutieron las observaciones registradas por cada académico.

## **2.4. Análisis de resultados**

Los resultados de la investigación se presentan en dos instancias según las etapas metodológicas de la investigación. En primer lugar, se presenta la etapa de observación donde se da cuenta del análisis de contenido de las narrativas de los académicos que se fundamentó en la búsqueda de elementos comunes de los relatos compartidos en las sesiones que se comentó la ficha de diario de proyecto. En una segunda instancia, se muestra el resultado del momento de reflexión que, concretamente, se sistematiza en una metodología de evaluación de competencias genéricas identitarias según los criterios descubiertos por la comunidad de aprendizaje: (1) integración de elementos fundamentales (2) coherencia interna entre competencias y programación (3) narrativas del proceso de enseñanza aprendizaje.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Resultados del momento de observación**

Para presentar los resultados del análisis de contenido de las narrativas de los y las académicas, se establecieron cuatro categorías: programación y contexto curricular, experiencias didácticas, intercambio disciplinario e instrumentos de evaluación. Cada sesión se numeró del uno al cinco, y a cada académico se le asignó una letra de la “A” a la “E” para identificar sus comentarios en las sesiones.

##### **3.1.1. Programación y contexto curricular**

En los diálogos de la comunidad de aprendizaje, uno de los elementos que se destacaba, era el trabajo colaborativo entre los académicos que se concretó en la elaboración de una programación conjunta del semestre. Al respecto se destacan algunas narrativas:

Para mí fue una experiencia nueva este curso, y desde ahí, yo agradezco la colaboración de los otros profesores, en cuanto al entender un programa por competencias. Me encanta, la colaboración, la disposición para acompañar, para contar y no tener ningún temor de compartir lo que se está haciendo. Fue muy positivo por la debilidad que tenía yo de enfrentar un curso nuevo del plan renovado y así ir manejando conceptos nuevos como renovación curricular, competencias, plan de formación integral, ejes... (B, 5).

Hicimos una programación conjunta, dividiéndonos las tres unidades y de esa manera vimos contenidos, metodologías, didácticas y evaluaciones, pero todo en coherencia con lo que nos pedía la competencia a trabajar. En ese sentido, entender la competencia es clave para que todo sea coherente (C, 1).

Los relatos de los académicos demuestran que consideran esencial el trabajo previo necesario antes de comenzar la actividad curricular. Además, se destaca que la actividad curricular es parte de una opción más amplia asumida por la universidad que es la renovación curricular basada en competencias. Los académicos también enfatizan la importancia de manejar los conceptos clave que operan como fundamentos teóricos para enfrentar este tipo de innovación curricular.

##### **3.1.2. Experiencias didácticas**

Mientras se desarrollan los encuentros de la comunidad de aprendizaje, los académicos descubren la coherencia que debe existir en toda la planificación porque todo debe tributar a la competencia genérica a trabajar. En este sentido, uno de los aspectos que más se compartió fueron las estrategias didácticas que, si bien algunas estaban propuestas en la planificación, los académicos fueron creando o bien, ajustando, debido a las características del grupo curso. Algunas experiencias registradas son las siguientes:

Me pareció interesante el trabajo en terreno, a mí eso me da muy buen resultado, en esos espacios hay otros tipos de aprendizaje más allá de lo cognitivo, que se concretaron en ensayos que los estudiantes debían escribir (B, 3).

La actividad de la feria de religiones que se propuso suponía que no solo investigaran, sino que dieran razones y se lo tomaron super en serio y fue bueno, incluso entrevistaron gente, pidieron material, fueron a terreno y valoraron cada una de las creencias (E, 2).

La fe no es solo algo religioso, sino que la fe es antropológica. Entonces yo les propuse una actividad donde, se les entregaba una hoja y tenían que señalar a un lado, en que creo y en que no creo, que me ha decepcionado y en la otra la fe religiosa. Algunos trabajos fueron súper originales, otros más simples, pero es interesante apreciar lo que creen y no creen (C, 4).

Desde la experiencia de los académicos se puede apreciar que las estrategias didácticas propuestas pretendían desarrollar las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. Estas diferentes dimensiones del aprendizaje buscan desplegar aprendizajes integrales para los estudiantes que le permitan movilizar diversos recursos para resolver una tarea. A su vez, los profesores utilizaron las estrategias didácticas como evaluaciones formativas para que les proporcionaran información del aprendizaje de los y las estudiantes.

### 3.1.3. Compartir disciplinar

Durante las sesiones de la comunidad de aprendizaje, los académicos destacaron la importancia de reflexionar sobre la disciplina que imparten y así poder observar las necesidades e intereses de los estudiantes. De esta manera, buscan desarrollar una teología que esté al servicio de los universitarios, para lograr la competencia a desarrollar que se centra en la comprensión de la realidad sociocultural, donde se incluyen las religiones y las creencias en general. Los académicos buscan generar un aprendizaje significativo para los estudiantes, contextualizado en su realidad y en sus necesidades, para poder formar ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad.

Me pareció los contenidos pertinentes, sabemos que muchos jóvenes no son creyentes, declaran otras cosas, pero fueron siempre respetuosos con la temática que uno plantea, es decir, hay una valoración por la creencia lo que suscita también interés en las temáticas (D, 5).

¿Cómo lograr que los estudiantes lleguen a actualizar lo que saben de la religión católica o de las religiones en general?, porque los estudiantes se quedan con una imagen que se publica en el *History channel*. Entonces se pierde la posibilidad de un acercamiento porque hay demasiados prejuicios, entonces, hubo una primera parte que consistió en deshacer los prejuicios, hablándoles desde otra experiencia como los testimonios de creyentes y así entender que la experiencia religiosa es una experiencia de vida (C, 5).

Como se puede apreciar desde las narrativas, los contenidos desplegados en la actividad curricular no se trataron como habilidades cognitivas por sí mismas, sino que, siempre estaba relacionadas con lo actitudinal, en tanto que las religiones no se pueden aprender solo desde el campo de las ideas, sino que desde las experiencias de vida. Es en este sentido, las y los estudiantes se despojan de prejuicios y pueden comprender sus propias creencias o aquellas que se les han transmitido.

### 3.1.4. Instrumentos evaluativos

Uno de los logros más apreciados de la comunidad de aprendizaje fue la elaboración de las evaluaciones en común de todas las secciones, lo cual produjo una equidad en el grado de exigencia, proponiendo tres hitos evaluativos correspondiente a las tres unidades y a través de instrumentos evaluativos diferentes. Además, se diseñaron y aplicaron evaluaciones de diagnóstico de entrada y salida.

A nivel de la propuesta evaluativa, esto de trabajar en tres unidades, y cada una de las unidades que fuera acompañada con un proceso evaluativo, me pareció bien, pensando además que, para cada unidad se propuso una actividad evaluativa diferente y eso es una riqueza desde la metodología de trabajo (E, 5).

La actividad diagnóstica construida me pareció muy bien, porque uno podía darse cuenta del terreno que estaba pisando con los estudiantes, a través de las preguntas que trabajaron y el plenario: los prejuicios, expectativas, desinterés e interés. Resulta importante para los mismos estudiantes situarse ante el curso (B, 2).

Con respecto a la actividad final de síntesis, donde dos académicas (de la universidad) se refirieron al tema profesión, creencias y trascendencia, me pareció excelente su testimonio y creo que fue una preciosa motivación para que las/los estudiantes pudiesen desarrollar su síntesis en el ensayo final, donde se puede reconocer el desarrollo de la competencia (C, 5).

Durante el desarrollo de la actividad curricular, los académicos implementaron una evaluación integral que incluía propuestas de diagnóstico al comienzo y síntesis al final del semestre. Estas evaluaciones proporcionaron datos relevantes para discernir el aprendizaje del estudiante en relación con la competencia. Además, los académicos diseñaron evaluaciones sumativas coherentes con los contenidos y los instrumentos evaluativos utilizados, lo que permitió una valoración adecuada de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. En conjunto, estas estrategias de evaluación integral y sumativa contribuyeron a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

### **3.2. Resultados del momento de reflexión: Hacia una metodología de evaluación de competencias genéricas identitarias**

La investigación hubiese permanecido encerrada en sí misma si la comunidad de aprendizaje no realiza su propia síntesis, correspondiente a la reflexión como cuarta etapa del método, donde se propuso una metodología de evaluación de las competencias genéricas que, eventualmente, se podría aplicar para otras actividades curriculares de características similares. A continuación, se desarrollan las tres fases de esta propuesta, a saber: (1) integración de elementos fundamentales (2) coherencia interna entre competencias y programación (3) narrativas del proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **3.2.1. Integración de elementos fundamentales**

Este primer paso del método considera los aspectos teóricos que otorgan sentido a la actividad curricular, dentro del marco de la renovación curricular de la universidad y el respectivo plan de estudio. Se trata de considerar aquellos elementos contextuales o diacrónicos que dieron origen y fundamentaron el programa del curso, considerando su aporte específico al perfil de egreso de las y los estudiantes en cada una de las respectivas carreras. El propósito de esta fase metodológica consiste en que el o la académica responsable de la actividad curricular se haga cargo de su misión particular, de tal manera de contribuir a la educación integral de los y las estudiantes buscando tributar a las competencias que se le asignan en el marco del plan de estudio.

Este aspecto surge de la convicción que una actividad curricular dentro de un currículum basado en competencias no puede desarrollarse como una cátedra aislada, cuya administración dependa solo del académico/a, al modo de una práctica pedagógica individual. Sino que, necesariamente, es un curso que forma parte de un plan de formación donde confluyen competencias específicas y genéricas considerando que los y las académicas aportan de diversas maneras al perfil de egreso profesional de los y las estudiantes.

### 3.2.2. Coherencia interna entre competencia y programación

Una vez que se han integrado los elementos fundamentales, los que han permitido situar la actividad curricular en el contexto de renovación curricular, corresponde analizar la coherencia interna del programa. Esto significa revisar la competencia y sub-competencia a la cual tributa la actividad curricular y la planificación semestral, tanto en lo que refiere a las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, como también lo relativo a su constatación práctica en las didácticas y evaluaciones. Esto, con el propósito de analizar desde la programación y planificación el desarrollo de la competencia y por tanto del aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se muestran estos tres pasos:

#### *a) Coherencia entre competencia y despliegue de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales*

Previo a la planificación es necesario visualizar la competencia genérica a la cual tributa la actividad curricular en perspectiva de los tres tipos de aprendizaje: cognitivo, procedimental y actitudinal. Desde este análisis, se planifica el curso analizando los componentes teóricos de la competencia puesto que las habilidades cognitivas se aprehenden junto a una temática, es decir, no se aprende a clasificar sin tener elementos para clasificar. Junto con lo anterior es necesario considerar las habilidades procedimentales porque a cada proceso de aprendizaje le corresponde un procedimiento de aprendizaje el cual necesita ser aprendido por los y las estudiantes con fases claras y precisas que es necesario visibilizar. Por último, la dimensión actitudinal de la competencia viene referida, principalmente, a los valores que se pretenden enseñar; en este proceso es necesario formar en el discernimiento y considerar las experiencias de vida de los y las estudiantes donde, ineludiblemente, han debido tomar alguna postura.

#### *b) Coherencia entre competencia y didáctica*

El diseño y elección de las didácticas, tiene como horizonte el despliegue de la competencia genérica identitaria a la cual tributa la actividad curricular. Para alcanzar este objetivo, los académicos reconocen la necesidad de implementar diversas estrategias didácticas que se adapten a los diferentes momentos de la clase. Proponen el uso de didácticas inductivas al inicio de la clase, con el fin de destacar los conocimientos previos que los estudiantes poseen y a partir de los cuales construyen nuevos aprendizajes. Posteriormente en el desarrollo y cierre de la sesión, se utilizan un sinnúmero de procedimientos los cuales entregan información sobre el aprendizaje de los estudiantes, de allí que en un currículum basado por competencias las didácticas se transforman en evaluaciones formativas, esto, bajo la premisa que es necesario “transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje” (Moreno, 2012, p. 8).

#### *c) Coherencia entre competencia e instrumentos evaluativos*

Los instrumentos evaluativos son esenciales en el proceso pues, a través de ellos, se trata de evidenciar las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. Al respecto, es necesario consignar evaluaciones diagnósticas y de síntesis final para visualizar los aprendizajes y el proceso de enseñanza. Así, la información no solo es útil para el o la académica, sino que, sobre todo, es importante para que el o la estudiante valore su trabajo y su desarrollo de habilidades durante el semestre.

A su vez, las evaluaciones sumativas necesitan de una coherencia curricular con las competencias y sub-competencias, realizando la opción por una evaluación dinámica, donde se subraya el saber, saber hacer y el ser (Alsina, 2011). Esto permite efectuar una retroalimen-

tación periódica donde el instrumento evaluativo se puede utilizar además como autoevaluación y coevaluación, con el propósito de propiciar un enfoque más democrático toda vez que los/las estudiantes se consideran partícipes de la evaluación, promoviendo su autonomía (Escudero, 2016).

### 3.2.3. Narrativas del proceso enseñanza aprendizaje

El tercer momento del método, busca recoger las narrativas de los participantes del proceso enseñanza y aprendizaje. Por parte de los académicos es muy aconsejable crear comunidades de aprendizaje que tracen sus propios objetivos e intereses que les permita compartir experiencias y, al a vez, multiplicar el trabajo con el aporte de todos y todas. A su vez, es necesario recoger las voces de los y las estudiantes, quienes son, en definitiva, los y las principales protagonistas del aprendizaje ya que interesa descubrir si, al final de la actividad curricular, declaran haber desarrollado las habilidades. Es de suma importancia crear espacios donde se comparta la experiencia de la actividad curricular para que, desde sus narrativas, se pueda apreciar el modo de desarrollo de la competencia adquirida pues, muchas veces no basta que los académicos perciban que los estudiantes aprendieron, sino que, además, son ellos mismos quienes necesitan descubrir sus propios aprendizajes. De esta manera, además de las evaluaciones propias de la actividad curricular planificadas, el profesor puede contar con la narración de sus estudiantes y así recoger un testimonio vivo y de síntesis final del impacto de la experiencia formativa, logrando percibir elementos de mejora.

## 4. Discusión

La investigación busca desarrollar una guía metodológica activa y participativa que facilite la evaluación de competencias genéricas identitarias para los académicos que imparten docencia en un currículum basado en competencias. Esta guía busca proporcionar herramientas prácticas y útiles para que los académicos puedan implementar procesos de evaluación efectivos, rigurosos y éticos, que permitan a los estudiantes alcanzar las competencias deseadas y desarrollar sus habilidades y conocimientos de manera integral, según las indicaciones del MINEDUC (2018) con respecto a la renovación de la educación superior.

Los principales aportes refieren a que en los planes curriculares se tiende a tecnificar la formación con procedimientos que se ajustan a una normativa aséptica de la elaboración de competencias, indicadores, criterios, rúbricas y evaluaciones de desempeño, cuestión que técnicamente es correcta, sin embargo, se excluye a los actores educativos, quienes son lo que finalmente despliegan sus habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. En este sentido, muchas veces no se valora el trabajo de los y las docentes en la implementación de actividades curriculares renovadas y no se toma en cuenta las experiencias formativas de los propios estudiantes que va más allá de una calificación reduciendo la evaluación, como señalan los estudios De la Mano y Moro (2009) a dimensiones solamente cognitivas e incluso solamente administrativas.

Por otro lado, existe el desafío referido a los actores del proceso enseñanza y aprendizaje, de renovar sus prácticas y concepciones evaluativas que han estado centradas principalmente en la heteroevaluación y por tanto en el académico, quienes han tenido la potestad de observar, medir y ponderar los resultados con sus consiguientes calificaciones. De acuerdo con los estudios de Crespi y García-Ramos (2021) y de Kynd et al. (2014), la investigación también considera que es importante transformar la evaluación para incorporar diferentes tipos de instrumentos como autoevaluaciones, coevaluaciones y espacios compartidos para la narración de aprendizajes, convirtiendo la evaluación en un proceso dialógico y de mejora. Esto permite avanzar hacia formas de evaluación más inclusivas, que reconocen las singularidades

y diversidades de los estudiantes, que tienen estilos, ritmos y experiencias de aprendizaje diferentes en el espacio del aula. Finalmente, lo más importante es transformar el paradigma de la evaluación como control y transitar, como señala [Marín et al. \(2013\)](#), hacia una evaluación como mejora y de, esa manera, concebirla como un momento más del aprender.

A su vez, el estudio considera la investigación- acción como un proceso metodológico recursivo que permite tanto a académicos como a estudiantes auto observar el proceso formativo y el avance curricular. En medio de un aprendizaje situado, permite al docente corregir in situ a través de evaluaciones de proceso que le faculta el realizar modificaciones y ajustes a través de la revisión permanente del programa del curso. Esta apropiación es un proceso que tiene pasos, etapas y demanda de tiempos extra-aula para su implementación e introyección. Lo anterior, requiere que la institución de educación realice un giro paradigmático y educativo respecto a la gestión de los recursos puesto que la docencia requiere de tiempo de trabajo en el aula y también de otras instancias como espacios de preparación de la formación, revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje, participación en comunidades de aprendizaje de académicos, formación permanente, aplicación de métodos de investigación aplicados al aula, entre otros.

El reto para la educación superior en una sociedad compleja es inmenso, puesto que las nuevas generaciones de académicas/os y estudiantes, están inmersos en una sociedad de las tecnologías y del conocimiento que circula rápidamente, a riesgo de automatizar los procesos de aprendizajes en desmedro de la reflexión, análisis, dialogo e interpretación de los fenómenos.

El desafío es formar personas más flexibles y visionarias, capaces de aportar desde sus disciplinas y experiencias a un mundo cada vez más globalizado. La pandemia del Covid-19 ha sido un ejemplo paradigmático de esta interconexión y nos ha mostrado la importancia de una pedagogía de la integración, que busca el sentido del aprendizaje. En este sentido, [Roe-giers \(2010\)](#) señala la necesidad de fomentar una educación que integre los conocimientos en lugar de fragmentarlos, de modo que se forme a personas capaces de enfrentar los desafíos complejos del mundo actual y de construir soluciones innovadoras y creativas.

## **5. Conclusiones**

Al inicio del texto se estableció que el objetivo del artículo es presentar una metodología de evaluación de competencias genéricas en el ámbito de la educación superior, la cual se desarrolló a partir de la investigación-acción implementada por una comunidad de aprendizaje de académicos responsables de una actividad curricular. El artículo surge a partir de las preguntas y dudas que surgieron entre los docentes al enfrentarse a una renovación curricular basada en competencias, las cuales giraban en torno a cómo proceder, qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar, entre otros aspectos.

Al respecto, el artículo pretendió destacar la eficacia de las comunidades de aprendizaje de académicos en el trabajo colaborativo. Es interesante señalar que esta experiencia da cuenta de un grupo de profesores que actúa de manera colegiada y comunitaria, buscando la implementación de una metodología de evaluación por competencias por medio de la investigación acción como una herramienta de observación, reflexión y mejora de la práctica docente que apunte a que los estudiantes tengan más y mejores aprendizajes. Lo anterior, porque fin último de la actividad curricular es propender hacia una formación integral por medio de secuencias curriculares, didácticas y evaluativas que posibiliten una experiencia formativa profunda y consciente.

Producto de la reflexión de la comunidad de aprendizaje y de la sistematización de sus experiencias pedagógicas, se propuso una metodología de evaluación de competencias en tres etapas que corresponde al proceso recorrido por los y las académicas durante la preparación, desarrollo y cierre de la actividad curricular. Nacido desde la praxis pedagógica el método podría, eventualmente, aplicarse a otras instituciones y contextos de educación superior que requieran disponer de estrategias de aseguramiento de la calidad en el área de las actividades curriculares trasversales para contribuir al desarrollo de competencias genéricas en la formación integral. Lo anterior se debe a que este tipo de competencias son cruciales en el desarrollo de habilidades, comportamientos y valores que permiten a los estudiantes y académicos cuestionar, desafiar y transformar sus propias concepciones. Esto les permite contribuir de manera significativa en un mundo cada vez más necesitado de profesionales que posean una mente y un espíritu crítico, reflexivo, renovado e innovador, capaces de ayudar a crear y restaurar el equilibrio perdido debido al egoísmo, la falta de conciencia y el individualismo.

## Referencias

- Alsina, J. (coord.) (2011). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Octaedro. <https://bit.ly/2WvFGM2>.
- Améstica-Rivas, L., Llinas-Audet, X., y Escardibul, J. (2017). Costos de la Renovación Curricular. Una Propuesta metodológica para la valorización económica de carreras universitarias. *Formación universitaria*, 10(1), 89-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100010>.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Gedisa.
- Barrón, C. (2016). Modelos curriculares y competencias genéricas: algunas experiencias en la educación superior en México. En C. Diaz (ed.), *Las competencias genéricas en la educación superior* (pp. 101-124). PUCP.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>.
- Benito, A., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio europeo de educación superior*. Narcea.
- Cancino, V., y Iturra, C. (2018). Gestión Curricular en un Enfoque por Competencias: Aspectos Claves y Avances en el Sistema Universitario Chileno. En O. Leyva, F. Ganga, J. Tejada, A. Hernández (ed.). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp.323-351). Tirant humanidades.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>.
- Climént, J. (2017). Fortalezas y debilidades del concepto polisémico de “competencias”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), p.1-30. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29065>.
- Coll, C. (2007). Las Competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 16 (1), 24-39. <https://bit.ly/2UpRrkn>.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>.

- Comité de Gestión Tuning (2006). *Tuning Educational. Structures in Europe*. <http://bit.ly/2Wpdt9m>.
- Corral-Ruso, R. (2021). Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), e19.
- Crespí, P., y García-Ramos, J.M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26846>.
- Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozoya, S., y Herrera-Meza, S. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: un estudio exploratorio. *Formación universitaria*, 14(4), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400003>.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH] (2011). *Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores 2000-2010*. CRUCH. <https://bit.ly/394XNef>.
- Díaz-Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), 160-179. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59478>.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24. <https://bit.ly/3der4pX>.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. <https://bit.ly/2U3N7bk>.
- Díaz Barriga, F., y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. A. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). Universidad Nacional Autónoma de México.
- De la Mano, M., y Moro, M. (2009). La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, (23), 1-16. <https://dx.doi.org/10.1344/105.000001504>.
- Delgado, A., Borge, R., García, J., Oliver, R., y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/2xRH8Oh>.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (1), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>.
- Espinosa-Solís, J., Pizarro, N., Parra-Acosta H., González-Carrillo, E., Talavera-Sánchez, O., y Bueno-Acuña, G. (2021). Validación de un instrumento que mide el perfil actitudinal de los docentes y el desarrollo de competencias universitarias y transversales. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(23), 1-20. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1003>.
- González, M-G., Navarro, G., y Varas, M. (2017). Diseño, validación y aplicación del cuestionario de desarrollo de la dimensión afectiva de competencias genéricas en estudiantes universitarios chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.3>.
- Ibarra-Sáiz, MS, Rodríguez-Gómez, G., y Boud, D. (2020). Desarrollo de la competencia del alumno a través de la evaluación por pares: el papel de la retroalimentación, la autorregulación y el juicio evaluativo. *High Educ*, 80, 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>.

- Jurado, P. (2018). Evaluación en Educación Superior. Análisis centrado en las tareas del estudiante. En O. Leyva, F. Ganga, J. Tejada, A. Hernández (ed.), *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp.255-278). Ciudad de México: Tirant humanidades.
- Kyndt, E., Janssens, I., Coertjens, L., Gijbels, D., Donche, V., y Van Petegem, P. (2014). Vocational Education Students' Generic Working Life Competencies: Developing a Self-Assessment Instrument. *Vocations and Learning*, 7, 365–392. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9119-7>.
- Laborinho, A., Díaz, T., Barros, P., Pérez, B., y Martínez, A. (coord.) (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. OEI.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000/EPISE.
- Lizitza, N., y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), 89-107.
- Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., y Hernández, A. (eds.) (2018). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant humanidades.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López, M.C. (2011). El Proceso de Bolonia: Profesorado y Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje de Competencias, en Reforma Universitaria. En E. Monteiro de Aguiar y M.L. Pinto de Almeida (orgs.). *A Construção do Espaço Europeu de Educação Superior: Análise de uma Década do Processo de Bolonha* (pp. 157- 180). Mercado de Letras.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 353-366. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>.
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). La Evaluación de Competencias Docentes en el Modelo DECA: Anclajes Teóricos. *Formación Universitaria*, 6(6), 41-54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600005>.
- Martínez, E., Fonseca, R., y Tapia, H. (2019). Implementación de Rediseños Curriculares Universitarios en Educación, una Tarea Compleja. *Formación Universitaria*, 12(3), 55-66. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300055>.
- Mesa, L., Rosas, G., Salazar, M., y Pérez, B. (2014). Una experiencia de formación desde el servicio a la comunidad en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació (CIDUI)*, (2), 1-8. <https://bit.ly/2QuabxK>.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2018). *Ley 21091, Sobre educación superior*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica* (39), 1-20. <https://bit.ly/3dhfxqb>.
- Navas, M., y Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195–217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Proyecto Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto. <https://bit.ly/3b93bOT>.

- Roegiers, X. (2010). *Una Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. FCE.
- Sequera, M. (2016). Investigación acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual. *ARJÉ*, 10(18), 223-229. <https://bit.ly/2U6n9E4>.
- Tacca, D. (2011). El nuevo enfoque pedagógico: Las competencias. *Investigación educativa*, 15(28), 163-185. <https://bit.ly/2IXXWFN>.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170. <https://bit.ly/2vERpga>.
- Villalobos-Abarca, M., Herrera-Acuña, R., Contreras-Véliz, J., y Varas-Contreras, P. (2021). Diseño curricular: un esfuerzo de diez años de una red de universidades en Chile. *Formación universitaria*, 14(2), 25-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200025>.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., y Aguilar, M. C. (2013). Learning Competence in University: Development and Structural Validation of a Scale to Measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374. <https://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6470>.
- Villavicencio, C. (ed.) (2020). *Las competencias genéricas en la educación superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- UCSH (2014). *Modelo de Formación*. UCSH.
- UCSH (2016). *Plan de Formación Integral*. UCSH.
- UCSH (2017). *Guía procedimental. Competencias genéricas UCSH 2017*. UCSH.
- Zhao, W., y Tröhler, D. (ed.) (2021). *Euro-Asian Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms Cultural Views on Globalization and Localization*. Springer.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).