

# Competencias pedagógicas sobre evaluación educativa en Educación Superior

Pedagogical competencies on educational evaluation in higher education

Verónica Alejandra Lizana Muñoz\* y  
Luis Andrés Villalón Vega\*\*

## RESUMEN

El artículo se enmarca en el Programa de Magíster en Evaluación Educativa de la Universidad de Playa Ancha (UPLA), ubicada en la región de Valparaíso, Chile. El objetivo es presentar los principales resultados del cuestionario aplicado en dos actividades curriculares de dos Instituciones de Educación Superior de la región Metropolitana de Santiago. Se trata de una investigación evaluativa que distingue cuatro dimensiones y cinco interrogantes en su matriz lógica, pero este texto se focaliza en la quinta pregunta que examina el proceso de construcción de las competencias específicas en el ámbito de la evaluación educativa. Este corpus discursivo fue codificado, clasificado y categorizado a través del análisis de contenido. Los resultados evidencian tres ejes de contenido. El primero releva el papel de las estrategias personales en la gestión de las emociones, el control del comportamiento y la autorregulación del aprendizaje. El segundo destaca la importancia de las estrategias sociales en la implementación del trabajo colaborativo y en el interés de aprender de manera grupal e individual. Y el tercero resalta las estrategias académicas

Palabras clave:  
Competencias pedagógicas, evaluación educativa, Educación Superior.

\* Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster de Género y Cultura mención Humanidades, Universidad de Chile. Postítulo en Educación Especial mención Trastornos del Lenguaje y la Comunicación, Universidad San Andrés. Contacto: [veronica.lizana@umce.cl](mailto:veronica.lizana@umce.cl) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1972-7499>

\*\* Licenciado en Educación y profesor en Educación Física y Salud, Universidad de Playa Ancha en Ciencias de la Educación. Diplomado en Formación Emprendedora del Alto Impacto, TrepCamp México. Contacto: [luis.villalon@alumnos.upla.cl](mailto:luis.villalon@alumnos.upla.cl) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3447-0559>

y su valoración por la profesión docente y evaluación educativa. Al ordenar estos resultados, se evidencia una mayor frecuencia en el primer eje de contenido.

### **SUMMARY**

The article is part of the Master's Program in Educational Evaluation of the Universidad de Playa Ancha (UPLA), located in Valparaíso, Chile. The objective is to present the main results of the questionnaire applied in two curricular activities of two Higher Education Institutions in the Metropolitan Region of Santiago. Evaluative research distinguishes four dimensions and five questions in its logical matrix. Still, this text focuses on the fifth question that examines the construction process of specific competencies in educational evaluation. This discursive corpus was codified, classified, and categorized through content analysis. The results reveal three content axes. The first one highlights the role of personal strategies in managing emotions, behavioral control, and self-regulation of learning. The second highlights the importance of social design in implementing collaborative work and learning in a group and individual manner. And the third highlights academic strategies and their valuation by the teaching profession and educational evaluation. When ordering these results, a greater frequency is evident in the first axis of content.

**Keywords:**  
Pedagogical competencies, educational assessment, Higher Education.

## 1. Introducción

El Proyecto Tuning acordó dos tipos de competencias para las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) de los países miembros de la Unión Europea. El primero comprende las competencias genéricas como contenidos comunes, complementarios, transversales e independientes del área de estudio, y el segundo describe las competencias específicas de cada campo disciplinar. Si bien el desarrollo de estas competencias o desempeños complejos involucra a todas las actividades curriculares de la trayectoria formativa, es fundamental distinguir “en qué unidades se enseñan [...] para asegurar una evaluación efectiva y de calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados de aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de estudio” (Proyecto Tuning, 2003, p. 28). Se trata de una construcción curricular flexible y autónoma que formula criterios de certificación e indicadores de evaluación reconocidos a nivel internacional, nacional y local.

La Fase 1 del Proyecto Tuning (2000-2002) señala que las competencias específicas caracterizan el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de cada campo disciplinar, con niveles de cualificación y/o resultados de aprendizaje que definen “lo que sabe, comprende y/o es capaz de demostrar un estudiante después de haber completado un programa de aprendizaje” (Proyecto Tuning, 2003, p. 43). Durante la primera etapa formativa, se propone abordar contenidos curriculares generales, de modo que permitan familiarizarse con la historia, teoría y/o práctica de la disciplina, comprendiendo su estructura epistemológica o metodológica, sus conexiones con otras áreas de estudio o sus principales métodos y técnicas de investigación. Y en una segunda etapa, se sugiere una trayectoria formativa que profundice en los fundamentos o principios disciplinares, aplicando innovaciones en el campo de especialización, en las prácticas profesionales o en los procesos indagativos con interpretación de resultados (Proyecto Tuning, 2003).

En la primera fase, el análisis de las Ciencias de la Educación se dividió en los estudios de educación y en la preparación del profesorado, cuyos contenidos curriculares examinaron los modelos de Formación Inicial Docente (en adelante FID), los roles y las funciones profesionales, las cualificaciones del desempeño según normativas del contexto

sociocultural, entre otros. En la mayoría de las IES europeas, los programas de estudio enmarcados en Educación Primaria estaban centrados en los ámbitos de la pedagogía, psicología y sociología educativa, didácticas generales y específicas, y prácticas progresivas (Proyecto Tuning, 2003).

La Fase 2 del Proyecto Tuning (2003-2004), en el primer ciclo de los estudios de educación y formación del profesorado, en las competencias específicas destacan los fundamentos teóricos y prácticos de todo proceso educativo; el trabajo colaborativo para examinar situaciones complejas, altamente desafiantes e impredecibles; y la reflexión profesional acerca de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estas condiciones generan “un clima pedagógico justo e igualitario que favorece el aprendizaje de todos con independencia de su contexto sociocultural y económico” (Proyecto Tuning, 2006, p. 94). El segundo ciclo busca la especialización, resolución de problemas, adaptación e implementación de procesos indagativos, a fin de orientar prácticas pedagógicas reflexivas en las comunidades educativas. Y el tercer ciclo procura profundizar en los campos de la educación o la pedagogía, emprendiendo acciones para transformar, mejorar e innovar en sus ámbitos profesionales, académicos e investigativos (Proyecto Tuning, 2006).

El Proyecto Tuning América Latina (2004-2008) señala que la estructura curricular de la formación del profesorado contempla tres ejes temáticos, el primero aborda los fundamentos de la disciplina, esto es, psicología, filosofía, sociología, antropología y/o política de la educación. El segundo aborda el campo pedagógico y disciplinar, vale decir, didáctica, currículo, teoría y/o gestión. Y el tercero incluye prácticas progresivas supervisadas que están integradas a la malla curricular (Proyecto Tuning, 2007).

En síntesis, los informes finales del Proyecto Tuning declaran que la formación del profesorado constituye un área prioritaria en las políticas sociales, económicas y educativas, puesto que “las sociedades basadas en el conocimiento y en el aprendizaje dinámico van a depender de responsables de la educación altamente cualificados para trabajar en gran variedad de contextos” (Proyecto Tuning, 2003, p. 141). Por lo que proponen competencias específicas para el primer y segundo ciclo de la trayectoria formativa, relevando los contenidos

curriculares sobre evaluación educativa, en términos de que las futuras profesoras y profesores sean capaces “de evaluar los resultados de aprendizaje y los logros de los alumnos” (Proyecto Tuning, 2006, p. 97) y “diseñen e implementen diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base a criterios determinados” (Proyecto Tuning, 2007, p. 137).

Por tales razones, el artículo examina el proceso de construcción de las competencias asociadas a la evaluación educativa, según el corpus discursivo de las profesoras y los profesores en formación; y los desempeños complejos declarados en los programas de estudio de dos universidades chilenas. Así también, se considera el estándar orientador para las carreras de pedagogía del Ministerio de Educación (en adelante Mineduc), “conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de las y los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica” (Mineduc, 2012b, p. 17).

## 2. Marco teórico

El Proyecto Tuning (2003-2004) comprende las competencias específicas de la formación del profesorado como el conocimiento de la disciplina que se imparte junto con sus estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación; la adaptación de los instrumentos curriculares a las particularidades del contexto socioeducativo, propiciando un clima favorable y usando el tiempo de manera eficiente. Además, incluye el trabajo colaborativo en la resolución de problemas y la reflexión crítica sobre el ejercicio profesional docente; el compromiso con las necesidades, progresos, logros y resultados de aprendizaje de las y los estudiantes; la comunicación y el asesoramiento a los actores educativos (Proyecto Tuning, 2006). Este informe distingue tres indicadores de buenas prácticas, la primera destaca la competencia de observación y análisis de situaciones educativas complejas, pues incentiva la fundamentación teórica basada en evidencias. La segunda releva la evaluación de portafolios, dado que potencia la competencia de reflexión, toma de decisiones y aprendizaje autodirigido. Y la tercera promueve la investigación pedagógica, puesto que fortalece la competencia de comprensión e integración de paradigmas epistemológicos, teóricos y metodológicos.

El Proyecto Tuning América Latina (2004-2008) define las competencias específicas de la formación del profesorado como el dominio de saberes interdisciplinarios, curriculares, metodológicos y didácticos para crear ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje; la reflexión crítica de las políticas educativas y la mejora continua de las prácticas pedagógicas. También, incluye el diseño de programas, proyectos e investigaciones educativas; la implementación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que atienda a las necesidades e intereses colectivos e individuales; la comunicación e interacción con la comunidad educativa. En este contexto, las IES relevan las competencias asociadas a las prácticas pedagógicas en el aula, “en relación con la disciplina y con los aspectos didácticos, que a las competencias vinculadas con la proyección social y cultural de la profesión docente” (Proyecto Tuning, 2007, p. 140).

Desde que Tyler, introdujera la noción de evaluación como un proceso o modalidad para “determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza” (Tyler, 1950, citado en Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 25). En la actualidad, las prácticas evaluativas a gran escala o en contextos de aula han tenido mayor relevancia, dado que las organizaciones y los actores sociales tienen mayor conciencia de las consecuencias que trae consigo evaluar o ser evaluado a nivel internacional, nacional y local (Mekes, 2007). Además, los resultados de las pruebas estandarizadas se han constituido en una herramienta de valoración de la calidad de los sistemas educativos, un modelo de eficiencia y eficacia, donde paradójicamente convive el enfoque de rendición de cuentas y la evaluación para el aprendizaje (Jiménez, 2016; Mineduc, 2021 y 2006; Ravela, 2006).

Este auge de las pruebas estandarizadas asociado a la aparición del término competencias no deja de resultar llamativo para algunos autores, que sostienen la tesis de que esta asociación no es aleatoria ni casual, sino que tiene que ver con un intento de legitimar la educación y sus sistemas de acreditación académica en la nueva sociedad [...] en la que las instituciones educativas ya no son, como antaño, las depositarias del saber y del conocimiento. (Fernández, Alcaraz & Sola, 2016, p. 53)

Desde esta perspectiva, la rendición de cuentas establece responsabilidades, castigos, premios e incentivos a nivel macro, meso y micro,

denominándola habitualmente como “responsabilidad por los resultados o búsqueda de culpables” (Ravela, 2006, p. 27). A su vez, la rendición obliga a las instituciones educativas a justificar el uso de los recursos, relacionándose “con los resultados que de ella se generan y cómo se aprovechan con fines de una posible potencialización del mercado” (Trow, 1996, citado en Jiménez, 2016, p. 112). En cambio, la evaluación con propósito formativo busca monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, quienes deben presentar múltiples evidencias sobre el desarrollo de sus competencias o desempeños, “para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decisiones que probablemente serán mejores, o mejor fundadas, que las que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia” (Black & Wiliam, 2009, citados en Mineduc, 2015, p. 13).

En tal sentido, la evaluación de competencias o desempeños complejos se ha extendido a todos los niveles del sistema educativo, entendiéndolas como una “síntesis combinatoria de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes, mediante las cuales se logra la solución innovadora a los diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas” (Perrenoud, 2004, citado en Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 61). Así que los elementos constitutivos de una competencia personal, social, académica y profesional van conformando los modos de saber-ser, saber-convivir, saber-conocer y saber-hacer de los actores educativos, permitiéndoles adaptarse a sus distintos contextos de realización (Lizana, 2009 y 2015), en la medida que aprenden a gestionar su acervo de conocimientos, habilidades y actitudes en las diferentes etapas de la vida.

En una sociedad individualista, cada uno sabe que posee un capital de competencias de las que depende la realización de sus proyectos personales, así como su valor en el mercado laboral y otros «mercados». Este capital se desvaloriza. Sólo conserva su valor mientras esté cultivado y desarrollado por el trabajo. (Perrenoud, 2012)

Al respecto, la evaluación de competencias comprende la integración de múltiples aprendizajes en contextos diversificados, en situaciones o tareas de desempeño con niveles de complejidad crecientes. De esta manera, las competencias son examinadas y “validadas en la práctica, es decir, deben ser experimentadas en el campo y ser objeto de un análisis crítico” (Roegiers, 2007, p. 182), siendo fundamental

distinguir cuáles son las situaciones más significativas que enfrentarán las y los estudiantes, y cuáles son las competencias que deberán aprender durante su trayectoria formativa. En otras palabras, esta evaluación debe considerar la utilidad social y el carácter transversal o disciplinar de una competencia según condiciones materiales y simbólicas reales; el vínculo con una familia de situaciones problema; y la movilización de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes observables, operacionalizables o medibles (Roegiers, 2000).

Tradicionalmente, las competencias transversales son comunes a todo proceso formativo y las específicas corresponden a campos de conocimiento particulares (Zúñiga, Poblete & Vega, 2009). Se identifican las competencias “básicas o personales (son aquellas indispensables para el aprendizaje de una profesión), genéricas (son la base común de la profesión) y las específicas (son la base particular de la práctica profesional)” (Hamodi, Moreno-Murcia & Barba, 2018, p. 242). En el caso de la formación del profesorado, se define una serie de competencias pedagógicas e interdisciplinarias cuyos estándares o criterios de evaluación están alineados a los dominios del ejercicio profesional (Mineduc, 2021, 2012b y 2012c).

Al respecto, se releva la importancia de mantener la coherencia entre las competencias declaradas en los programas de estudio, las construidas por las y los estudiantes universitarios durante las actividades curriculares y las exigidas en la formación práctica (Hamodi et al., 2018). Quienes observan incoherencias “entre los diferentes elementos recogidos en el programa (finalidades, contenidos, competencias, metodología de enseñanza) y la evaluación llevada a cabo” (Ruiz-Gallardo, Ruiz & Ureña, 2013, p. 27), donde las competencias profesionales requieren de una evaluación formativa con retroalimentación que describa caminos para mejorar la práctica situada (Martínez-Mínguez, 2016).

Por tales razones, se recomiendan metodologías de enseñanza que respondan a las expectativas, necesidades e intereses de las y los estudiantes, organizadas en ciclos dialécticos de progresión y profundización, de modo que transforme las estrategias directivas en estrategias de aprendizaje autónomo, favoreciendo la reflexión sobre la práctica (Ramos-Rodríguez y Reyes-Santander, 2017, citados en Quiroz & Mayor, 2019). Asimismo, Gairín (2011) enfatiza “que el profesor debe planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y



utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica” (p. 100).

A modo de síntesis, la formación del profesorado requiere de libertad, conexión con la práctica, trabajo con textos y debates. Lo que resulta imprescindible para que las y los estudiantes de pedagogía organicen sus producciones académicas, reflexionen sobre los contextos profesionales, tomen decisiones fundadas en evidencias y desarrollen competencias alineadas a las prácticas educativas (Fernández et al., 2016). Por ello, es necesario examinar cómo las futuras profesoras y profesores resignifican y/o reconstruyen las competencias evaluativas durante la trayectoria formativa, en aras de analizar los resultados de las situaciones e instrumentos de evaluación para retroalimentar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje (Mineduc, 2012b).

### 3. Metodología

La investigación evaluativa se planifica, implementa y evalúa en el mismo proceso de intervención educativa que, en este caso, asume una perspectiva interpretativa, pues “aboga por la pluralidad de la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos” (Sandín, 2003, p. 179). Este enfoque comprende la práctica pedagógica desde un modelo subjetivista, que concibe la construcción de conocimiento como “una creación humana estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de las personas inmersas en la realidad, y el interés de la evaluación se centra en captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características” (p. 180).

En términos operativos, la convocatoria de esta investigación evaluativa se distribuyó a los correos electrónicos de 60 estudiantes matriculados en las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación Básica, de dos universidades privadas confesionales de la región Metropolitana de Santiago, quienes estaban inscritos en las actividades curriculares sobre evaluación educativa que tiene un carácter obligatorio en cada plan de estudio y se imparte durante el segundo y tercer año respectivamente en cada carrera. Estas clases se impartieron de manera sincrónica y asincrónica durante los años 2020 y 2021, debido a la crisis sanitaria y confinamiento domiciliario por COVID-19.

Sobre las y los sujetos de estudio, hubo 32 personas que participaron de forma voluntaria y anónima en este proceso indagativo, representando un 53 % del total de inscritos en ambas asignaturas. Respecto de los antecedentes sociodemográficos, sus edades fluctúan entre los 19 a los 32 años, cuya mayor proporción se concentra en los 20 años, alcanzando un 34 % (Gráfico 1). Además, en las dos carreras se observa una mayor prevalencia del género femenino, con un 97 % (Gráfico 2).

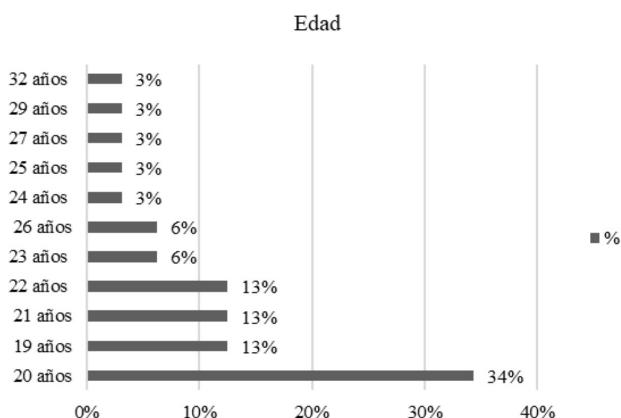


Gráfico 1. Distribución de las y los estudiantes de pedagogía por edad

Fuente: Elaboración propia, 2022.

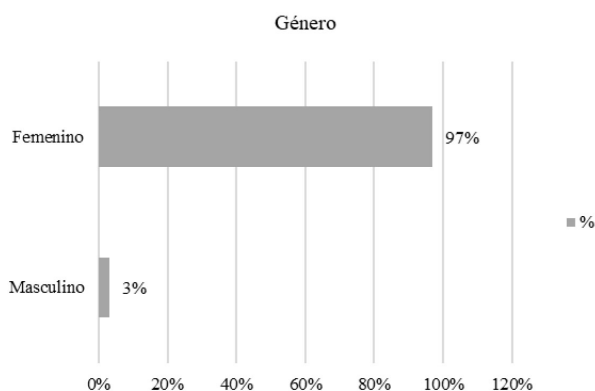


Gráfico 2. Distribución de las y los estudiantes de pedagogía por género

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tal como indica la Tabla 1, la estrategia de recolección de información se construyó mediante una matriz lógica que permitió delimitar el objetivo de investigación, las dimensiones, conceptualizaciones, competencias y preguntas orientadoras del cuestionario (Ortegón, Pacheco & Prieto, 2005, p. 15). Este instrumento constituye una estrategia “de interrogación que se utiliza para recoger información mediante la formulación de cuestiones generales, tales como, preferencias, hábitos o creencias” (Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 328). Su elaboración considera “un número determinado de categorías de análisis que nos permiten organizar de forma ordenada un conjunto de aspectos a ser observados y valorados” (Salinas, 2002, p. 105). En suma, el cuestionario se aplicó al término de las actividades curriculares, se distribuyó a través de un formulario de Google y sus reactivos indagaron acerca de las competencias pedagógicas construidas por las y los estudiantes universitarios. Lo que supuso definir “en primer lugar, qué se desea evaluar; en segundo lugar, cómo se va a evaluar; y, en tercer lugar, cuál es su nivel de logro” (Villa & Poblete, 2007, p. 41), de acuerdo con el marco curricular vigente y los estándares orientadores para las carreras pedagógicas (Mineduc, 2012a, 2012b y 2012c).

Tabla 1.  
*Matriz lógica de la investigación evaluativa*

| Dimensión                  | Preguntas orientadoras   | Desempeños complejos o competencias declaradas en los programas de las actividades curriculares   | Estándar sobre evaluación educativa (Mineduc, 2012b y 2012c).  |
|----------------------------|--|---|--|
| Conocimientos              | 1. ¿Cuáles son los conocimientos que construí durante este curso?<br>2. ¿Construí mis conocimientos como comprensión o información? ¿Por qué?<br>3. ¿Cuáles son las habilidades que construí durante este curso? | Universidad 1. Pedagogía en Educación Básica.<br>Competencia: Analiza situaciones de evaluación para monitorear y retroalimentar el aprendizaje de las y los estudiantes de Educación Básica.<br>Indicadores de evaluación:<br>1. Determina la coherencia de distintos procesos de evaluación en función de propósitos, agentes, intencionalidades, implicancias y necesidades educativas.<br>2. Evalúa situaciones de evaluación adecuadas al desarrollo de las y los estudiantes.<br>3. Evalúa situaciones de evaluación según las metas de aprendizaje de las disciplinas de Educación Básica.<br>4. Interpreta los resultados de evaluaciones de aula para comprender los aprendizajes de las y los estudiantes.<br>5. Interpreta los resultados de evaluaciones nacionales para comprender los aprendizajes de las y los estudiantes.<br>6. Seleccióna tipos de retroalimentación según los aprendizajes de las y los estudiantes.<br>7. Evalúa las decisiones pedagógicas a partir del análisis de los resultados de la evaluación. | Indicadores de evaluación:<br>1. Integrar la evaluación a la enseñanza, verificando los aprendizajes mediante evaluaciones formales e informales.<br>2. Seleccionar estrategias e instrumentos de evaluación formales e informales, utilizando formas de comunicación de sus resultados, en función del contenido (concepción, procedimental o actitudinal), metodologías de enseñanza y tipo de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa).<br>3. Conocer los propósitos y utilidad de la evaluación diferenciada.<br>4. Comunicar las metas de aprendizaje y criterios de evaluación a los actores educativos.<br>3. Retroalimentar a las y los estudiantes acerca de sus avances personales y académicos, con el fin de potenciar su aprendizaje y autorregulación.<br>4. Conocer el valor del error como señal de aprendizajes no logrados y aspectos a mejorar.<br>5. Utilizar la información de la evaluación para identificar fortalezas y debilidades en la enseñanza y tomar decisiones pedagógicas.<br>6. Utilizar los resultados de la evaluación para retroalimentar el aprendizaje de las y los estudiantes, comunicándoles sus avances, y determinar estrategias para seguir progresando.<br>7. Calificar y certificar los aprendizajes de las y los estudiantes.<br>8. Analizar la coherencia de estrategias e instrumentos de evaluación, con los objetivos y expectativas de logro nacionales.<br>9. Tener conocimientos de estadística para interpretar los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales. |
| Actitudes                  | 4. ¿Cuáles son las actitudes que construí durante este curso?  | Universidad 2. Pedagogía en Educación Parvularia.<br>1. Comprender la utilidad de la evaluación educativa como proceso eficaz para la realización de la función educativa en el aspecto teórico-práctico.<br>2. Comprender el aporte de la evaluación en el aprendizaje de los grupos etarios de Educación Parvularia, adaptándola a los diferentes contextos y objetivos.<br>3. Desarrollar procedimientos de evaluación de los aprendizajes en contextos educativos diversos, integrándolos a la planificación del proceso educativo.<br>4. Diseñar instrumentos evaluativos pertinentes a las distintas líneas de acción del proceso educativo para niños y niñas de 0 a 6 años.<br>5. Efectuar el procesamiento y análisis de la información recogida a través de diferentes procedimientos e instrumentos evaluativos.   |  |
| Evaluación de competencias | 5. ¿De qué manera o cómo fui construyendo mis competencias en este curso?  |   |  |

Según las etapas de la investigación evaluativa, la primera analiza las respuestas de las y los participantes frente a un programa de estudio, práctica pedagógica y/o intervención educativa. La segunda examina los cambios experimentados en el plano contextual, situacional, grupal o individual. La tercera indaga acerca de los niveles de comprensión, eficacia, efectividad o eficiencia de la propuesta en cuestión, y la cuarta evalúa los niveles de generalización o aplicación a otros contextos (Urban, Hargraves & Trochim, 2014, citados en Escudero, 2016).

Durante el trabajo indagativo, se opta por un sistema de categorías tipo análisis de contenido que constituye “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28). Este procedimiento establece ciertas categorías que “se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario [...] la meta aquí es reducir el material” (Flick, 2007, p. 206). Esta estrategia permite codificar, categorizar y/o cuantificar el corpus discursivo, ordenándolo de mayor a menor según porcentajes de frecuencia u organizándolo de acuerdo con sus regularidades, semejanzas y/o diferencias (Porta & Silva, 2019). Así, la connotación y denotación del contenido manifiesto y latente va agrupándose en unidades discursivas “en conjuntos homogéneos o de similar sentido a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización o regla descriptiva que justifique su agrupamiento” (Cáceres, 2003, p. 57).

En síntesis, el foco del artículo se encuentra en la primera y segunda etapa de la investigación evaluativa, por lo que examina la quinta pregunta relacionada con el proceso de construcción de las competencias específicas en el área de evaluación educativa. Luego, el corpus discursivo de las y los estudiantes de pedagogía fue contrastado con los aprendizajes esperados de las actividades curriculares y con el estándar sobre evaluación para el aprendizaje para las carreras de Educación Parvularia y Educación Básica.

#### 4. Resultados

Los resultados evidencian tres categorías centrales, cuyos ejes temáticos fueron codificados, clasificados y categorizados en función del

contenido latente y manifiesto en las unidades discursivas de los actores educativos. Posteriormente, estos ejes se compararon en términos porcentuales y se describieron e interpretaron de manera cualitativa a fin de connotarlos y denotarlos semánticamente.

El Gráfico 3 sobre la construcción de competencias pedagógicas, muestra que las estrategias personales alcanzan un 56 %. De las 32 respuestas recibidas, 18 estudiantes relevan el papel de las predisposiciones o actitudes positivas para responder a las exigencias académicas de las actividades curriculares, lo que involucra gestionar la propia emocionalidad, controlar el comportamiento y autorregular el aprendizaje.

En cambio, las estrategias sociales alcanzan un 19 %, es decir, de las 32 respuestas recibidas, 6 estudiantes destacan la importancia del trabajo colaborativo, lo que se condice con el interés de aprender de manera grupal e individual, ejerciendo una corresponsabilidad en la realización de las tareas y actividades académicas. Igualmente, las estrategias académicas alcanzan un 19 %, es decir, de las 32 respuestas recibidas, 6 estudiantes explicitan una valoración hacia la profesión docente y la evaluación educativa, colocándolas en relación con los contenidos curriculares y las características de las niñas y los niños.

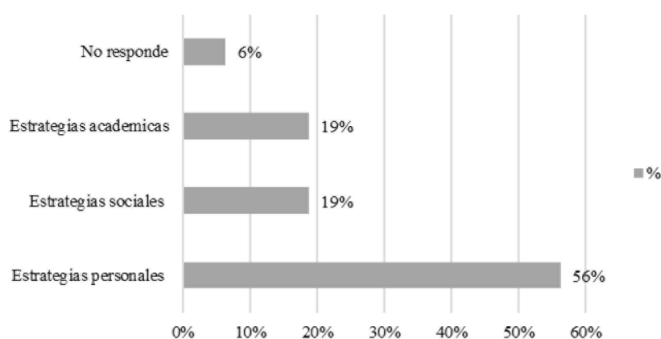


Gráfico 3. Estrategias para construir competencias pedagógicas

Fuente: Elaboración propia, 2022

En el primer eje de contenido, referido a las estrategias personales que contribuyen a la construcción de competencias pedagógicas (Gráfico 4), las profesoras y los profesores en formación destacan

la perseverancia, motivación y autorregulación del aprendizaje en un 50 %. En tal sentido, las actitudes “de seguir adelante a pesar de la pandemia” o “los pensamientos para proponerse una meta y lograrla a pesar de los obstáculos”, constituyen predisposiciones positivas que permiten enfrentar los desafíos y las incertidumbres de la vida cotidiana, “mejorando la tolerancia a la frustración”. Además, la comprensión y gestión de las emociones ayuda “a participar más productivamente con el equipo de trabajo”, manteniendo “el entusiasmo, la rigurosidad, empatía y paciencia” consigo mismo y con las y los demás.

A la par, las y los estudiantes de pedagogía distinguen las actitudes positivas en el ámbito emocional, conductual, académico y profesional en un 39 %. Se aprecia el valor de la productividad académica que “se trabaja a medida que pasa el tiempo” y “se adoptan nuevos comportamientos y rutinas”, teniendo presente que el proceso educativo dotará “de las mejores herramientas para evaluar los aprendizajes de las niñas y los niños”.

Al respecto, ser-competente describe los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales para “anteponerme y tomar decisiones cuando corresponda”, “demostrar esfuerzo y perseverancia”, “demostrar confianza en sí mismo”, “demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborando y aceptando consejos y críticas”, entre otros. Lo que implica “estar dispuesto a aprender cualquiera sea la situación en la que se esté”.

Sin embargo, las y los estudiantes identifican ciertas actitudes negativas en un 11 %, centralizadas en tópicos contextuales como la crisis sanitaria y el confinamiento domiciliario por COVID-19, el estrés y la sobreexigencia académica de las actividades curriculares, donde “había que leer y escribir mucho, buscar referencias bibliográficas y desarrollar largos talleres y trabajos de evaluación”.

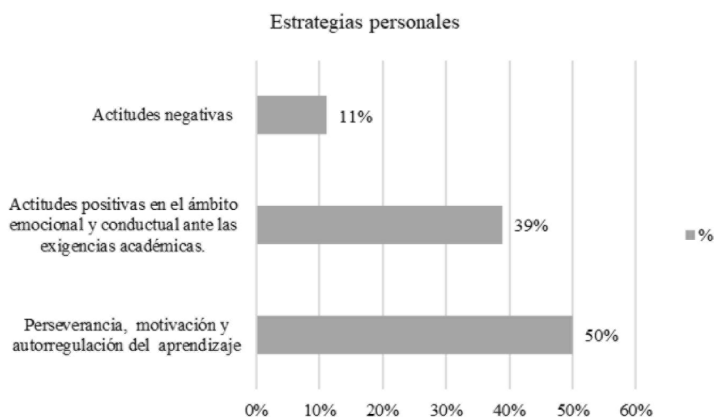


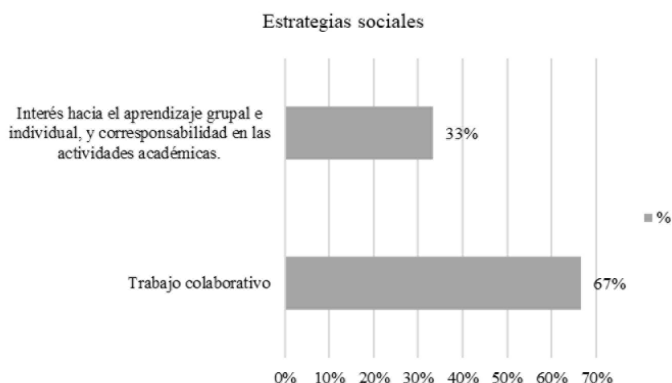
Gráfico 4. Estrategias personales para construir competencias pedagógicas

Fuente: Elaboración propia, 2022.

En el segundo eje de contenido, sobre las estrategias sociales que contribuyen a la construcción de competencias pedagógicas (Gráfico 5), las profesoras y los profesores en formación resaltan la incidencia del trabajo colaborativo en un 67 %, entendiéndolo como “una disposición o actitud para recibir ideas de otras personas, permitiendo modificar las propias, tal como ocurrió a lo largo de todo el semestre académico”. La colaboración se alcanza cuando “se respetan las opiniones de los demás y se participa en todas las ocasiones que se requiera”. Además, la asistencia a clases permite comprender “la importancia de la evaluación en las prácticas pedagógicas”, lo que se espera “preservar a lo largo de la carrera para llevar a cabo procesos evaluativos efectivos y confiables”.

Conjuntamente, las y los estudiantes valoran el aprendizaje grupal e individual durante las producciones académicas en un 33 %. En la actividad curricular se mantuvo “una actitud de respeto hacia las compañeras, compañeros y docente”, “hubo participación y responsabilidad en las tareas solicitadas”, “hubo compromiso con los equipos de trabajo”, los que “aportaron a la construcción de conocimiento, mostrando interés hacia los procesos de aprendizaje”.





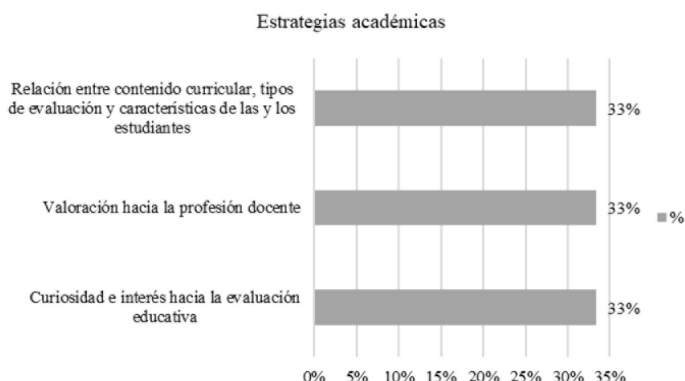
*Gráfico 5.* Estrategias sociales para construir competencias pedagógicas

Fuente: Elaboración propia, 2022.

En el tercer eje de contenido, sobre las estrategias académicas que contribuyen a la construcción de competencias pedagógicas (Gráfico 6), las y los estudiantes de pedagogía relacionan la evaluación con los contenidos curriculares y características de las niñas y los niños en un 33 %. Es necesario “pensar en las fortalezas y debilidades de cada alumna y alumno, a la hora de evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes, o al momento de enfrentar los desafíos de cada nivel educativo”.

Así también, se valora la profesión docente en un 33 %. Al respecto, se manifiesta que “la actitud más importante que se construyó en la actividad curricular fue la valoración positiva de la profesionalización docente”, lo que supuso “una buena disposición ante los trabajos académicos, manteniendo una actitud de emprendimiento ante el saber, ante la construcción de conocimiento, pues servirá ahora y en el futuro”.

Por lo demás, se evidencia curiosidad e interés hacia la evaluación educativa en un 33 %. Estas actitudes valoran “los procesos y elementos constitutivos de las prácticas evaluativas”, cuyas competencias resultan “complejas si sus fundamentos o principios no se manejan bien”.



*Gráfico 6.* Estrategias académicas para construir competencias pedagógicas  
 Fuente: Elaboración propia, 2022.

## 5. Discusión de resultados

En el primer eje de contenido, enmarcado en las estrategias personales que contribuyen a la construcción de competencias pedagógicas, se advierte que la perseverancia, motivación y autorregulación son aspectos relevados por las y los estudiantes, destacándose las actitudes o predisposiciones hacia “la superación de obstáculos” y “tolerancia a la frustración”. Al respecto, se observa que estos contenidos actitudinales no tienen correspondencia con las competencias declaradas en los programas de los cursos, porque están centradas en conocimientos conceptuales y procedimentales. Sin embargo, se aprecia que las profesoras y los profesores en formación evalúan la calidad de sus experiencias de aprendizaje, la rigurosidad y productividad de sus compromisos académicos, lo que indirectamente se vincula con la funcionalidad de la evaluación formativa y la interpretación de resultados basada en evidencias personales, según los programas de las actividades curriculares.

Si bien las profesoras y los profesores en formación resignifican las competencias personales por sobre los aspectos operativos e instrumentales de los métodos de evaluación, es interesante observar sus apreciaciones y juicios de valor respecto de lo que significa ser-competente. Lo que se describe como capacidades de anticipación, toma de decisiones, esfuerzo, perseverancia, confianza en sí mismo/a, tra-

bajo en equipo, entre otras. Estos contenidos actitudinales se relacionan con el segundo indicador del estándar pedagógico, que destaca las prácticas evaluativas de carácter cualitativo, formativo e informal; y con el quinto, que identifica debilidades de distinto tipo, tales como, “el estrés, la sobreexigencia académica”, “había que leer y escribir mucho, buscar referencias bibliográficas y desarrollar largos talleres y trabajos de evaluación”.

Conjuntamente, el segundo eje de contenido acerca de las estrategias sociales que contribuyen a la construcción de competencias pedagógicas, las y los estudiantes de pedagogía valorizan el trabajo colaborativo en sus experiencias de aprendizajes, quienes destacan “el respeto de opiniones”, “la participación y responsabilidad” y “la construcción de conocimiento”. En tal sentido, Fernández et al. (2016) destaca factores importantes para la Formación Docente Inicial, tales como espacios de libertad para debatir, negociar, tomar decisiones o reflexionar sobre la práctica situada. De esta manera, se evidencia una correspondencia entre las apreciaciones personales, los programas de las actividades curriculares y los indicadores del estándar pedagógico, dado que valoran el trabajo colaborativo dentro de los contextos de aprendizaje, donde es relevante “integrar la evaluación a la enseñanza, verificando los aprendizajes mediante evaluaciones formales e informales”. De acuerdo con lo declarado en el programa, hay correspondencia con los indicadores “Evalúa situaciones de evaluación adecuadas al desarrollo de las y los estudiantes” y con “la importancia de la evaluación en las prácticas pedagógicas”.

En el tercer eje de contenido acerca de las estrategias académicas que contribuyen a la construcción de competencias pedagógicas, las profesoras y los profesores en formación –a diferencia de los ejes anteriores– diversifican sus apreciaciones y valoraciones personales. En este contexto, la consideración de las características de las niñas y los niños como “pensar en las fortalezas y debilidades de cada alumna y alumno, a la hora de evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes, o al momento de enfrentar los desafíos de cada nivel educativo”, son igualmente relevantes como pensar en la “curiosidad e interés hacia la evaluación educativa”. Según los programas de las actividades curriculares, estos contenidos actitudinales mantienen una correspondencia con los indicadores como: “Selecciona tipos de retroali-

mentación según los aprendizajes de las y los estudiantes”, lo que se declara explícitamente en las competencias específicas respecto de lo que significa ser-profesional. Sobre el estándar pedagógico, se observa una relación con el indicador “Utilizar la información de la evaluación para identificar fortalezas y debilidades en la enseñanza y tomar decisiones pedagógicas”.

Considerando los resultados obtenidos y la literatura revisada, se aprecia que un alto porcentaje de participantes estimó positivamente sus experiencias de aprendizaje en las actividades curriculares sobre evaluación educativa, expresando sus pensamientos, emociones, sentimientos y/o juicios de valor con palabras propias a través de las interrogantes del cuestionario. Asimismo, esta modalidad de trabajo se sustenta en los planteamientos de Sandín (2003), que describe las prácticas evaluativas en contexto, con una orientación metodológica de estudio de casos de corte cualitativo. En tal sentido, es fundamental recuperar las perspectivas y voces protagónicas de los actores educativos sobre lo aprendido durante la trayectoria formativa, desde su significatividad para el futuro ejercicio profesional, ya que habitualmente los estudios se centran en las percepciones de las y los docentes sobre tales aspectos (Hamodi et al., 2018).

Por lo demás, es relevante señalar que el contexto de pandemia por COVID-19 impulsó el rediseño de las intervenciones pedagógicas, el uso masivo de recursos tecnológicos y la incorporación de las competencias emocionales en las experiencias de aprendizaje (Lizana, 2021 y 2020), donde las prácticas evaluativas ocupan un lugar preponderante “en la agenda de organismos internacionales encargados de desarrollar y promover estrategias enfocadas a mejorar los sistemas de evaluación que acrediten la calidad de las competencias profesionales de las y los estudiantes” (Rosales, 2020, pp. 118-119).

Asimismo, la crisis sanitaria –y el confinamiento domiciliario– ha gatillado cambios importantes en las comunidades educativas, principalmente en este proceso investigativo, pues modificó comportamientos institucionales, organizacionales, profesionales y académicos. En este contexto, las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje tuvieron que adaptarse, modificando las concepciones de las y los docentes y estudiantes sobre la evaluación. Según los resultados obtenidos, se valora el acompañamiento de la profesora

y ayudante de cátedra durante la trayectoria formativa, así como el trabajo colaborativo implementado entre pares, dentro y fuera de los horarios de clases. Al respecto, ambas asignaturas se enmarcan en el marco curricular vigente, pues las disposiciones positivas caracterizan un clima propicio para el aprendizaje en la formación del profesorado, cuyos componentes cognitivos, emocionales y valorativos se hacen cargo de las fortalezas y debilidades individuales, a la hora de evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes o al momento de enfrentar los desafíos de cada nivel educativo (Mineduc, 2012b y 2012c).

## 6. Conclusiones

La investigación evaluativa se enmarca en las metodologías orientadas hacia la mejora continua de las prácticas pedagógicas e intervenciones educativas, permitiendo tomar decisiones sobre la base de evidencias cualitativas y/o cuantitativas o determinar la eficiencia, efectividad, “eficacia de las organizaciones y programas educativos” (Latorre et al., 1996, citado en Sandín, 2003, p. 176). Este tipo de investigación se centra en “los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción del conocimiento, y la orientación o fines de la evaluación en relación con la práctica educativa” (Bolívar, 1998, citado en Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 28). Tiende a focalizarse en problemas prácticos y estudios aplicados que examinan los niveles de logro de sus procesos y productos concretos, atendiendo a los objetivos, criterios e indicadores establecidos con anterioridad, y valorando el alcance de sus consecuencias, efectos e impactos en el corto, mediano y largo plazo, por lo que determina “hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado esperado. Los resultados siempre serán utilizados por el administrador para tomar decisiones del futuro del programa” (Correa, Puerta & Restrepo, 1996, p. 94).

El objetivo de esta investigación evaluativa fue analizar las competencias pedagógicas construidas en las actividades curriculares sobre evaluación educativa, en función de los conocimientos, habilidades y actitudes resignificadas en el corpus discursivo de las profesoras y los profesores en formación. A partir de este propósito, las competencias identificadas en las preguntas abiertas de respuesta corta del cuestio-

nario permiten analizar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relevados por las y los estudiantes universitarios, quienes emiten valoraciones, apreciaciones o juicios de valor sobre la base del programa y estándar pedagógico. Según los resultados obtenidos, se subraya en la necesidad de una metodología de enseñanza y aprendizaje acorde a las competencias, resultados e indicadores declarados en los planes de estudio.

Las recomendaciones más significativas y promovidas por los organismos internacionales en materia de evaluación de aprendizaje tienen que ver con la construcción y puesta en práctica de nuevos indicadores que faciliten la integración de la información; las instituciones deben recibir apoyo continuo para innovar sus sistemas de evaluación; implementación de mejores prácticas en el ejercicio de la actividad evaluativa. Otro agente que debiera tener participación activa en estos procesos es el sector empresarial que son los empleadores de los profesionales, y que son los que demandan habilidades específicas en sus empleados. Llama la atención la invitación a integrar en el proceso de evaluación de los aprendizajes a los padres de familia; y a la acción de sistematización y adopción de las buenas prácticas. (Rosales, 2020, p. 119)

Por último, las creencias de las profesoras y los profesores en formación son fundamentales para diseñar las intervenciones pedagógicas, cuyas prácticas evaluativas e indagativas constituyen una propuesta interesante –si se desea profundizar en los contenidos curriculares, prácticas inconscientes o currículum oculto–. Se trata de contemplar los diferentes espacios u oportunidades que brinda un curso en contexto de pandemia. Igualmente, sería valioso contar con resultados de diferentes planes de estudios, a fin de obtener una perspectiva más amplia sobre las trayectorias formativas a nivel nacional. En cuanto a las competencias pedagógicas, la evaluación educativa es un medio que promueve y garantiza los procesos de aprendizaje, donde se integra lo personal, lo valórico y lo emocional.

## Referencias

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, II, 53-82.

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación, S. A.
- Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (1996). *Investigación Evaluativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Relieve*, 22(1), art. 4. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2016). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gairín, S. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Hamodi, C., Moreno-Murcia, J. y Barba, M. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 241-257. DOI: 10.4067/S0718-07052018000200241
- Jiménez, J. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 109-126. DOI:10.15366/riee2016.9.1.007
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós.
- Lizana, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de Formación Docente Inicial: La identidad profesional desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 7, 70-81. <https://bit.ly/3hug4sH>
- Lizana, V. (2015). *Análisis de las prácticas discursivas sobre la configuración de la Identidad Profesional Docente, de acuerdo con las experiencias formativas, identitarias y de género de los actores protagónicos de Formación Docente Inicia*. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile. Repositorio Institucional PUC. <https://bit.ly/3xwQtEk>

- Lizana, V. (2020). Educación emocional mediante microtalleres durante clases virtuales en Educación Superior. En *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia* (pp. 17-34). Universidad Autónoma de Chile. <https://bit.ly/3hZVFuE>
- Lizana, V. (2021). Educación emocional en Educación Superior en tiempos de pandemia. En *La Educación en Tiempos de Confinamiento. Perspectivas de Lo Pedagógico* (pp. 199-228). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. <https://bit.ly/3zxZqio>
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de aprendizaje tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 29, 242-250.
- Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: Logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 351-371. <https://bit.ly/3CucFSN>
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Mineduc. <https://bit.ly/3msozXK>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012a). *Bases Curriculares de Educación Básica*. Mineduc. <https://bit.ly/3lvLqlf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012b). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Mineduc. <https://bit.ly/3CV3eN9>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012c). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Mineduc. <https://bit.ly/2XlGxG5>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para directivos gestionando y acompañando el fortalecimiento de la evaluación formativa en las salas de clases*. Mineduc. <https://bit.ly/2ZuX72F>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Mineduc. <https://bit.ly/3GBML24>
- Ortegón, E., Pacheco, J. y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. CEPAL, Naciones Unidas.



- Porta, L. y Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14. <https://bit.ly/3CjiPWf>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Graó.
- Proyecto Tuning. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto. Fase 1. <https://bit.ly/3B2ejL5>
- Proyecto Tuning (2006). Tuning Educational Structures in Europe II. Informe Final. Proyecto Piloto. Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. <https://bit.ly/3B26yES>
- Proyecto Tuning América Latina (2007). Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. <https://bit.ly/3ef65Wj>
- Quiroz, A. y Mayor, C. (2019). Evaluación de competencias matemáticas específicas en la formación de profesores de Educación Media en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1).
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. PREAL.
- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela/ una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*, 10, 103-119. <https://bit.ly/3msSqPW>
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la Integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Rosales, M. (2020). Evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. *Educación Superior*, 30, 117-139. <https://bit.ly/3GBlvAC>
- Ruiz-Gallardo, J., Ruiz, E. y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Graó.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.

Zúñiga, M., Poblete, A. y Vega, A. (2009). El desarrollo de competencias en un contexto de Aseguramiento de Calidad. En *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior* (pp. 29-60). Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.