



# **EVALUACIÓN DEL IMPACTO ACADÉMICO Y DEL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES**

Handbook n°3

Gonzalo Raúl Fonseca Grandón  
Jesús Gabalán Coello  
Mayra Alejandra Lozano Rodríguez  
Luisa Fernanda Rojas Barreto  
Claudia Aponte González  
Miriam Camacho Zenteno



**OEI**





# **EVALUACIÓN DEL IMPACTO ACADÉMICO Y DEL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES**

Handbook n°3

Gonzalo Raúl Fonseca Grandón  
Jesús Gabalán Coello  
Mayra Alejandra Lozano Rodríguez  
Luisa Fernanda Rojas Barreto  
Claudia Aponte González  
Miriam Camacho Zenteno



© 2026 Universidad Privada del Valle – Univalle  
Todos los derechos reservados.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra,  
por cualquier medio o procedimiento, sin autorización previa  
y por escrito del titular de los derechos.

Título: EVALUACIÓN DEL IMPACTO ACADÉMICO Y DEL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES  
Handbook No. 3  
Primera edición  
Obra elaborada por la Universidad Privada del Valle – UNIVALLE

ISBN: 978-99974-349-2-0  
Depósito Legal: 2-2-3989-2026

Publicado por: Universidad Privada del Valle – Univalle  
Cochabamba, Bolivia

## AUTORES

Gonzalo Raúl Fonseca Grandón<sup>1</sup>  
Jesús Gabalán Coello<sup>2</sup>  
Mayra Alejandra Lozano Rodríguez<sup>3</sup>  
Luisa Fernanda Rojas Barreto<sup>4</sup>  
Claudia Aponte González<sup>5</sup>  
Miriam Camacho Zenteno<sup>6</sup>

Ing. Pamela Gil  
**VICERRECTORA SEDE ACADÉMICA  
SANTA CRUZ**

M.B.A. Carlos Torricos Mérida  
**VICERRECTOR SEDE ACADÉMICA  
SUCRE**

## ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

Donatella Montaldo  
**DIRECTORA OEI COLOMBIA**

Claudia Johana Parra Pulido  
**ESPECIALISTA DE CTEI**

Rodolfo Barrere  
**COORDINADOR DEL  
OBSERVATORIO DE CIENCIA,  
TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD, OEI  
ARGENTINA**

M.Sc. Franklin Nestor Rada  
**VICERRECTOR SEDE ACADÉMICA LA  
PAZ**

M.Sc. Martha Mejía Fayer  
**VICERRECTORA SEDE ACADÉMICA  
TRINIDAD**

Sandro Guerrero Morales Ph.D.  
**VICERRECTOR DE POSTGRADO**

M.Sc. Jorge Carlos Ruiz De la Quintana  
**DIRECTOR NACIONAL DE  
INVESTIGACIÓN**

Jaime Rodríguez Coariti Ph.D.  
**DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN  
SEDE LA PAZ**

## AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL VALLE

M.Sc. Gonzalo Vicente Ruiz Ostría  
**RECTOR NACIONAL**

Diego Alonso Villegas Zamora, Ph.D.  
**VICERRECTOR ACADÉMICO  
NACIONAL**

M.Sc. Sandra Marcela Ruiz Ostría  
**VICERRECTORA INTERACCIÓN  
SOCIAL Y DIFUSIÓN CULTURAL**

Lic. Daniela Zambrana Grandy  
**SECRETARIA GENERAL**

## EDICIÓN DIAGRAMACIÓN:

Ing. Giubell Melanie Mercado Franco  
**COORDINADORA DE DIFUSIÓN  
CIENTÍFICA Y FORMACIÓN EN  
INVESTIGACIÓN**

M.Sc. Luis Marco Fernández Sandoval  
**COORDINADOR DE PRODUCCION  
AUDIOVISUAL Y DIGITAL**

<sup>1</sup> Académico Facultad de Educación, Universidad de Concepción (Chile), [gfonseca@udec.cl](mailto:gfonseca@udec.cl), <https://orcid.org/0000-0003-1063-1319>

<sup>2</sup> Director General Corporación PENSER (Washington, USA – Colombia), [direccion@penser.org](mailto:direccion@penser.org), <https://orcid.org/0000-0001-7674-8849>

<sup>3</sup> Directora de Investigación Educativa Corporación PENSER (Washington, USA – Colombia), [dirinvest@penser.org](mailto:dirinvest@penser.org), <https://orcid.org/0000-0001-8780-3882>

<sup>4</sup> Profesional Contratista en la Dirección de Información y Estadísticas de la Secretaría Distrital de Planeación (Colombia), [lurojas.barreto@gmail.com](mailto:lurojas.barreto@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8820-876X>

<sup>5</sup> Consultora en Educación Superior (Colombia), [apontemac@gmail.com](mailto:apontemac@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8163-4499>

<sup>6</sup> Directora Nacional de Pedagogía, Universidad del Valle (Bolivia), [mcamachoz@univalle.edu](mailto:mcamachoz@univalle.edu), <https://orcid.org/009-001-6088-8879>



## PRÓLOGO

**Donatella Montaldo, Directora de OEI Colombia**

Para la Organización de Estados Iberoamericanos, es un honor colaborar en iniciativas como el Proyecto de Investigación Transnacional “Construcción de Referentes Metodológicos para la Evaluación de Impacto del Perfil de Egreso en Programas de América Latina”, cuyos aportes enriquecieron la comprensión de las realidades regionales y favorecieron la construcción de una mirada integral sobre el impacto, basándose en la colaboración de 18 universidades de 6 países de Iberoamérica.

Este proyecto constituye un ejemplo del valor que la cooperación científica cuando se concibe como un espacio de intercambio, aprendizaje mutuo y construcción conjunta, a partir de la generación de herramientas que permitan fortalecer la calidad de la educación superior y el acceso al conocimiento, la innovación institucional, y la integración regional fomentando una educación superior más pertinente y articulada con las necesidades sociales y de los países iberoamericanos.

En esta línea, además de ofrecer un marco conceptual sólido, estos handbooks brindan orientaciones operativas que permiten a las instituciones contextualizar, adaptar y aplicar los referentes metodológicos en sus propios procesos de aseguramiento de la calidad. La sistematización de prácticas, la integración de evidencias y la claridad de las rutas metodológicas aquí presentadas constituyen un aporte significativo para quienes lideran procesos de autoevaluación, acreditación, rediseño curricular, internacionalización y proyección social o vinculación con el medio.

Así, estos handbooks no solo compilan conocimiento, sino que lo transforman en una guía accesible, adaptable y científicamente fundamentada para fortalecer la toma de decisiones estratégicas en el ámbito de la educación superior.

En conjunto, esta obra invita a avanzar hacia una cultura de evaluación más rigurosa, reflexiva e innovadora, que reconozca el valor del impacto como criterio central para garantizar la pertinencia social, la calidad académica y el compromiso de nuestras universidades con el desarrollo de la región. Asimismo, reafirma el potencial de la cooperación iberoamericana como motor de transformación educativa y como una vía para construir un espacio común de educación superior más sólido, colaborativo y orientado al bienestar de nuestras sociedades.



## Contenido

1. Introducción .....	4
2. Glosario .....	5
3. Tema 1. Evaluación del aprendizaje y desempeño estudiantil .....	6
4. Tema 2. Trayectorias académicas y retención estudiantil .....	11
5. Tema 3. Evaluación de impacto de metodologías de enseñanza .....	19
6. Tema 4. Competencias transversales y formación integral .....	20
7. Tema 5. Factores psicoeducativos y su impacto en el rendimiento .....	21
8. Síntesis del Handbook .....	23
9. Recomendaciones Finales .....	25
10. Referencias Bibliográficas .....	26

### Lista de Tablas

Tabla 1. Relación entre competencias, niveles de dominio y resultados de aprendizaje.....	4
---	---

### Lista de Figuras

Figura 1 Escuelas del enfoque de competencias en educación superior.....	5
Figura 2. Trayectoria curricular sistémica e integrada.....	12
Figura 3. Imagen de Malla Curricular.....	14
Figura 4. Perfiles a definir en el Diseño Curricular.....	20
Figura 5. Modelo comprensivo del impacto de la Institución de Educación Superior en la formación del estudiantado.....	21

### Lista de Cuadros

Cuadro 1. Visión Integral y Sistémica del Currículo para favorecer la Permanencia Estudiantil Universitaria.....	10
Cuadro 2. Perfiles a evidenciar por el estudiante y egresado en distintos momentos de la trayectoria formativa.....	11



## 1. Introducción

El presente *handbook* reconoce que la formación de personas está en el centro de la calidad de los diversos sistemas educativos y sus mecanismos de aseguramiento de la calidad. En consecuencia, se reconoce el profundo impacto que tiene la Educación Superior en los ámbitos personal y profesional de su estudiantado a largo plazo, mediante el desarrollo y mejora de sus habilidades, oportunidades y perspectivas de futuro. Este impacto se manifiesta en diversas áreas, desde el aprendizaje que se concreta en el logro de las competencias definidas en el perfil de egreso hasta el fomento de habilidades transferibles, la apertura de nuevas oportunidades laborales y, por cierto, en su movilidad social. Los graduados de Educación Superior tienden a tener mayores oportunidades de empleo, salarios más altos y mayor estabilidad laboral en comparación con aquellos que no tienen un título de este nivel.

Reconociendo la relevancia de la formación del estudiantado de Educación Superior, es preciso discutir algunos antecedentes de contexto que ha evidenciado este nivel Educativo a nivel internacional durante las últimas décadas:

En primer lugar, el movimiento de la masificación de la Educación Superior, referido al aumento significativo en el acceso a dicho nivel, tanto en estudios de grado como de posgrado. Al respecto, en 2025, se estima que hay alrededor de 254 millones de estudiantes matriculados en universidades y otras instituciones de Educación Superior en todo el mundo, número que se ha más que duplicado en los últimos 20 años (UNESCO, 2024). Este fenómeno, que ha sido especialmente notable en América Latina, ha implicado un crecimiento en el número de estudiantes, pero también en la cantidad de Instituciones de Educación Superior, así como una mayor participación de diversos grupos sociales que hace algunas décadas prácticamente no tenían posibilidad de participar en este nivel educativo.

En segundo lugar, si bien se observa este aumento considerable en la matrícula, el abandono de estudios en Educación Superior constituye un fenómeno que presenta indicadores preocupantes. En el contexto internacional, dichos indicadores preocupan a los estados alrededor del mundo. En España, Estados Unidos y Austria la tasa de abandono oscila entre 30 y 50% (Casanova Cardiel & García, 2021), situación compartida por varios países. Lo anterior plantea interrogantes sobre la efectividad de las instituciones de educación superior para evitar el abandono estudiantil y promover la finalización exitosa de los estudios (Fonseca, 2024b).

En tercer lugar, la abultada agenda de cambios impulsada por el Proyecto *Tuning* Europa, en 2000, y América Latina, en 2004, ha promovido una búsqueda permanente de los Sistemas Educativos y las Instituciones de Educación Superior por avanzar en el ajuste de sus estructuras curriculares de pre y posgrado. Las tendencias en este contexto han promovido la transparencia y legibilidad del currículo de educación superior, la comparabilidad entre las titulaciones, la movilidad estudiantil y la aspiración a que estos nuevos enfoques del currículo favorezcan el acceso, trayectoria y finalización exitosa de los estudios (Fonseca, 2024a).

En cuarto lugar, la profesionalización de la docencia en Educación Superior, referida al proceso de formación continua, actualización y perfeccionamiento de docentes para

mejorar su desempeño en este nivel educativo constituye otro antecedente relevante que marca la agenda de las Instituciones de Educación Superior para profesionalizar la docencia, particularmente de quienes carecen de formación en dicho ámbito, pero participan de la formación de estudiantes.

Finalmente, los desafíos de aseguramiento de la calidad en Educación Superior presentes en la mayoría de los sistemas educativos a nivel internacional, pero con un fuerte impulso en los países de América Latina, han marcado la agenda en términos de la garantía que las instituciones y programas de Educación Superior requieren exhibir con relación a estándares de calidad y mejora continua.

En síntesis, los antecedentes presentados y la evidente relación entre ellos, caracterizan el escenario vivido por la Educación Superior a nivel internacional. Al respecto, cabe preguntarse si los cambios implementados en materias de diseño y desarrollo curricular en los sistemas educativos de Educación Superior, vinculados principalmente a la adopción del enfoque de competencias y resultados de aprendizaje, así como los procesos que promueven el desarrollo de competencias docentes en quienes enseñan en Educación Superior y por otro lado, los avances en aseguramiento de la calidad adoptados por los diversos países, han contribuido efectivamente a la finalización exitosa de los estudios, la reducción de las tasas de rezago y abandono, así como la inserción laboral, entre otros.

#### Objetivos de Aprendizaje del Módulo

- Comprender los fundamentos conceptuales y procedimentales de la evaluación de impacto de la formación en Educación Superior considerando la noción de trayectorias estudiantiles.
- Identificar oportunidades en las prácticas institucionales que permitan promover el diseño de una evaluación de impacto de la formación en Educación Superior considerando la noción de trayectorias estudiantiles.
- Diseñar un esquema para la evaluación de impacto de la formación en Educación Superior aplicado a una Institución específica de dicho nivel considerando la noción de trayectorias estudiantiles.

## 2. Glosario:

**Evaluación de Impacto de la Formación en Educación Superior:** proceso sistemático que evalúa los efectos que tienen los programas académicos en el desarrollo del estudiantado, tanto a nivel académico como profesional y social.

**Perspectiva Integral de la Evaluación de Impacto de la Formación en Educación Superior:** proceso sistemático que evalúa al estudiantado que ingresa a una carrera o programa de Educación Superior durante la trayectoria estudiantil. Es decir, considera cuatro momentos: ingreso, proceso, resultados e inserción laboral vinculada a movilidad social. Lo anterior involucra llevar a cabo evaluaciones del logro de los aprendizajes definidos por el programa o carrera, pero, además, aquellas experiencias, cambios y avances que van ocurriendo desde la perspectiva del estudiantado. También considera la evaluación del impacto de la docencia, los métodos de enseñanza, de evaluación y otros aspectos que las Instituciones consideren.

**Perfil de Ingreso:** conjunto de habilidades que posee un estudiante al ingresar a una carrera o programa de Educación Superior. La utilidad de evaluar dicho perfil, lo constituyen las decisiones que pueden ser adoptadas en función de los resultados de esa evaluación.

**Perfil Intermedio:** conjunto de niveles de dominio de una competencia que requieren ser demostradas por un estudiante de una carrera o programa de Educación Superior en un momento intermedio de su formación. La utilidad de evaluar dicho perfil, lo constituyen las decisiones que pueden ser adoptadas en función de los resultados de esa evaluación.

**Perfil de Egreso:** Conjunto de competencias evidenciadas en contextos reales por un estudiante al final de su carrera o programa. La utilidad de evaluar dicho perfil, lo constituyen las decisiones que pueden ser adoptadas en función de los resultados de esa evaluación.

**Perfil Profesional:** Conjunto de competencias que evidencia un profesional graduado de una carrera o programa de Educación Superior luego de cinco o más años de experiencia profesional. La utilidad de evaluar dicho perfil, lo constituyen las decisiones que pueden ser adoptadas en función de los resultados de esa evaluación.

### 3. Tema 1: Evaluación del aprendizaje y desempeño estudiantil<sup>1</sup>.

Hablar de evaluación de aprendizajes y desempeño estudiantil en Educación Superior, necesariamente requiere contextualizarse considerando la adopción de la educación basada en competencias en diversos sistemas educativos a nivel internacional. El currículo basado en competencias constituye una propuesta eficaz para garantizar la pertinencia de los programas educativos frente a las necesidades del mercado laboral y las exigencias del desarrollo sostenible (Castillo, Villagómez y Chuquin, 2025). Dicho enfoque en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes consideradas esenciales para el desempeño profesional y personal en contextos reales (Lizita y Sheepshanks, 2020).

Al margen de lo anterior, tradicionalmente la evaluación de aprendizajes en Educación Superior ha estado circunscrita al enfoque de contenidos adoptado durante décadas en este nivel educativo, privilegiando aspectos conceptuales en los procesos evaluativos y mayoritariamente desarrollados en las asignaturas que conforman el plan de estudios. En este sentido, los procesos de diseño o rediseño curricular impulsados por el Proyecto Tuning Europa (2000) y América Latina (2004), han complementado los procesos de evaluación tradicionalmente empleados por las Instituciones de Educación Superior. En este sentido, la adopción del enfoque de competencias en Educación Superior impulsado por Tuning, ha puesto el foco en el desempeño del estudiantado, exigiendo la definición e implementación de diversos elementos del currículo para favorecer dicha

---

<sup>1</sup> Importante: parte del contenido de este Handbook está basado en la publicación: Fonseca-Grandón, G. (2024). Competencias, niveles de dominio y resultados de aprendizaje en la educación superior. En: F. E. Vázquez-Rizo y J. Gabalán-Coello (Eds.). Competencias, resultados de aprendizaje y procesos asociados a la nueva educación (pp. 46-65). Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola-PENSER.

aspiración. Tres de estos elementos son: competencias, subcompetencias o niveles de dominio y Resultados de Aprendizaje, todos ellos recurrentes en los procesos impulsados por las IES. La tabla 1 ofrece una breve descripción de cada uno de ellos y posteriormente se profundizan sus características y relaciones.

Tabla 1

**Relación entre competencias, niveles de dominio y resultados de aprendizaje**

COMPETENCIAS	NIVELES DE DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencian en el desempeño.</li> <li>- Contexto real.</li> <li>- Autonomía.</li> <li>- Movilizan saberes explícitos e implícitos en los resultados de aprendizaje.</li> </ul>	<p>“Ruta de aprendizaje” para alcanzar el logro de una competencia en distintos niveles (inicial, intermedio, avanzado). Contextos simulados (inicial-intermedio).</p>	<p>Enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de demostrar en términos de conocimientos, habilidades y actitudes una vez terminado un “proceso de aprendizaje”.</p>

**Fuente:** Fonseca (2024a).

Respecto al primer elemento, la adopción del enfoque por competencias ha constituido la estrategia mayoritariamente definida por las instituciones para avanzar en los procesos de diseño o rediseño curricular. A nivel internacional un número importante de reformas universitarias han adoptado el enfoque de competencias. Al margen de lo anterior, el concepto de competencias no es nuevo, fue planteado por David McClelland a fines de la década de 1960, inspirado en el contexto laboral (Ramírez, 2020) y vinculado mayoritariamente a la formación técnica. Dicho origen ha generado diversas tensiones durante las últimas décadas ante la aprehensión de las Instituciones de Educación Superior, particularmente las universidades, de adoptar enfoques formativos que privilegien criterios técnicos. Sin embargo, a partir de la declaración de Bolonia y las orientaciones del proyecto *Tuning*, se ha promovido un enfoque de competencias cuya visión se asocia a una concepción integral, sistémica y compleja, entre otras características, con foco en el desempeño, pero complementando la perspectiva funcional y técnica de competencias tan propia de su origen. Si bien esta nueva forma de entender las competencias pretende ajustarse a la complejidad que implica la formación principalmente universitaria, ha impuesto múltiples desafíos a los sistemas educativos e IES, en relación con su interpretación.

Al margen de la distinción de las perspectivas norteamericana y europea, la Figura 1 muestra que existe coincidencia en general respecto a que ambas escuelas consideran que las competencias se evidencian en el desempeño. Sin embargo, persiste en lo global una diversidad de acepciones respecto al término competencia, así como respecto a sus implicancias en la práctica, lo que deja abierta la discusión sobre este tema.

Figura 1: Escuelas del enfoque de competencias en educación superior.



Fuente: Fonseca (2024a)

Considerando la visión más integral de competencias impulsada en el último tiempo, las Instituciones de Educación Superior han enfrentado diversos desafíos generados en sus procesos de diseño o rediseño curricular de programas de pre o posgrado ante la diversidad de formas de interpretar este enfoque. Así pues, el enfoque de competencias constituye una perspectiva que puede ser concebida desde distintas interpretaciones vinculadas a la diversidad de concepciones y acepciones que posee. Al margen de lo anterior, la literatura coincide al menos en aspectos que conviene relevar para efectuar una lectura más coherente y genuina de este enfoque, más allá de adoptar una definición de entre las múltiples existentes sobre dicho término. En este sentido, este documento no pretende ofrecer una definición taxativa de aquello que se entiende por competencia, sino que brinda una visión respecto del consenso que la literatura exhibe sobre este tema. Al respecto, autores como Le Boterf (1994), Villa y Poblete (2004), Sarramona (2007), Perrenoud (2008), Cano (2008), Fonseca et al. (2009), Ferreiro (2011), Universidad de Concepción (2013) y López (2016), coinciden en los siguientes criterios respecto a lo que se entiende por competencia:

- Constituye un desempeño.
- Se demuestra en contextos o escenarios reales.
- Exige autonomía en quien la demuestra.
- Quien la demuestra, moviliza saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Estos aspectos ofrecen un referente para distinguir el concepto de competencia de otros habitualmente utilizados en los procesos de diseño curricular en Educación Superior. Sumado a lo anterior, vinculan el logro de competencias a una actuación de quien se encuentra desarrollando o ha llevado a cabo un proceso formativo, que le permite enfrentar situaciones complejas en escenarios reales. En este sentido, comprender las competencias bajo la perspectiva anterior, abre la interrogante respecto a los espacios

que ofrecen las Instituciones de Educación Superior para desarrollar efectivamente competencias considerando dichos elementos. En este sentido, teniendo presente la magnitud y complejidad de aquellas competencias que forman parte de un perfil de egreso de un programa académico, así como el desafío de las Instituciones de Educación Superior de brindar suficientes espacios de aprendizaje para lograrlas, una práctica habitual dentro del enfoque de competencias es la formulación de niveles de dominio (Fonseca et al., 2009; Universidad Católica de Temuco, 2009; 2019; Ruay, González y Plaza, 2016; Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2018).

Las subcompetencias (entendidas como componentes de una competencia) y los niveles de dominio (describen grados de desempeño de una competencia), si bien marcan ciertas diferencias, para efectos de este documento, se conciben como elementos igualados. En este sentido, estos elementos formulados en un proceso de diseño curricular, constituyen el segundo aspecto relevante observado en el desarrollo de dichos procesos. Se conciben como enunciados que describen el logro de algún determinado nivel de una competencia que forma parte del perfil de egreso, ofreciendo una especie de ruta de aprendizaje para alcanzar el logro de una competencia (Fonseca et al., 2009). Lo anterior, constituye un aspecto fundamental para favorecer el diseño de planes y programas de estudio con carácter progresivo (Fonseca 2017; 2018). En concreto, dicho carácter implica la formulación o niveles de dominio que demuestren gradualidad, así como niveles crecientes de profundidad y complejidad. Esto implica que dichos elementos declaren aquello que se espera evidenciar en el estudiantado en diversos momentos de la trayectoria formativa de una carrera o programa, permitiendo la construcción de un plan de estudios claro, coherente y progresivo.

Sumado a lo anterior, la identificación de subcompetencias o niveles de dominio a lo largo de la trayectoria formativa favorece la creación de espacios de “entrenamiento” de las competencias en diversos niveles en los que el estudiantado demuestra su nivel de logro previo a la titulación. Dicha demostración, ya sea mediante actividades simuladas o reales, va afianzando el desarrollo de las competencias finales que constituyen el perfil de egreso de un determinado programa o carrera. En este sentido, es habitual en los procesos de diseño curricular considerar estatus iniciales, intermedios y avanzados para niveles de dominio (Fonseca et al., 2009; Universidad Católica de Temuco, 2009; Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2018), siendo ellos:

- a) Inicial: nivel incipiente de dominio de una competencia. Constituyen enunciados que explicitan la posibilidad de que el estudiante afronte situaciones sencillas siendo capaz de resolver problemas habituales. Requiere dirección, orientación y supervisión (mayoritariamente en contextos de aula).
- b) Intermedio: el estudiante interviene en situaciones de complejidad creciente. El educando requiere acompañamiento, aunque debe ser capaz de evidenciar algún grado de autonomía. Es capaz de tomar decisiones en contextos profesionales principalmente simulados.
- c) Avanzado: el estudiante se desenvuelve en situaciones complejas, generando soluciones integrales a las problemáticas que enfrenta. Debe evidenciar autonomía con total independencia en el contexto profesional donde se desempeña.

Finalmente, un tercer elemento del currículo de Educación Superior, que ha sido ampliamente socializado en las reformas educativas de los últimos años, son los Resultados de Aprendizaje. El origen de dicho enfoque se remonta a la década de 1950, vinculada a la noción de objetivos educativos, propuesta por Tyler (Jerez, 2012). En la década de 1960 surgen los objetivos operacionales, impulsados en Estados Unidos (Kennedy, 2007), marcando el inicio de una forma de entender el aprendizaje en base a logros o resultados. En este sentido, comparten con el enfoque de competencias una visión asociada a los resultados o logros de aprendizaje observables, evidenciados por quienes han participado de un proceso formativo. De hecho, este último autor considera que en ocasiones la literatura asocia el término competencia con el de resultados de aprendizaje (*learning outcomes*, en la literatura anglosajona), utilizándolos como sinónimos.

La diversidad de formas de entender los resultados de aprendizaje en Educación Superior ha generado múltiples interpretaciones e incluso confusiones, tanto en los procesos de diseño y rediseño curricular como en la misma literatura. En este sentido, Jerez (2012) identifica escasa claridad en la literatura al momento de diferenciar competencias y resultados de aprendizaje. Por ejemplo, Kennedy (2007) define los resultados de aprendizaje como aquellos enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje. En este sentido, queda abierta la idea respecto a si ese “proceso de aprendizaje” al que hace mención puede ser, por ejemplo, una clase, un módulo, una asignatura, un programa o carrera completa. Es decir, surge la interrogante sobre si dichos resultados de aprendizaje se conciben a nivel de asignatura, a nivel de carrera o programa e incluso ambas. Si bien dichas decisiones conviene que las propias instituciones las definan, para efectos de este material se entienden los resultados de aprendizaje como parte de las asignaturas.

Al margen de lo anterior, conviene distinguir la noción de objetivos educativos de aquella de resultados de aprendizaje. A la primera de ellas tradicionalmente se pueden atribuir dos características: en primer lugar, considera una visión de aprendizaje basada en enunciados únicamente preocupados del producto a lograr, aquello observable, medible, etc.; en segundo lugar, mayoritariamente considera aprendizajes del ámbito conceptual, por sobre el procedimental y actitudinal. Respecto a los resultados de aprendizaje, es aceptado vincularlos a aquello que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o demostrar (Kennedy, 2007), recogiendo procesos y productos de aprendizaje. Además, se basan en enunciados que consideran dimensiones conceptuales, procedimentales y/o actitudinales, las que se movilizan posteriormente en contextos reales cuando se ponen en juego las competencias.

En este contexto, se reconoce el amplio alcance exhibido por el enfoque basado en resultados de aprendizaje a nivel internacional, siendo corroborado en los diversos procesos de armonización curricular llevados a cabo durante las últimas décadas. Sin embargo, la diversidad de formas de entenderlo e interpretarlo ha ralentizado los procesos en las Instituciones de Educación Superior e incluso se arriesga, en algunas de ellas, una eventual interpretación atrapada en el enfoque tradicional de objetivos educativos u operacionales que ha caracterizado la educación formal. En este sentido,

La Tabla 1 muestra la relación entre elementos fundamentales para el rediseño curricular actual, considerados centrales en este trabajo.

Reconociendo la complejidad anteriormente descrita, aquí se propone una forma de entender los resultados de aprendizaje, así como los demás elementos del currículo (competencias y niveles de dominio), con base en la experiencia recogida en universidades chilenas que han llevado a cabo procesos de rediseño o armonización curricular. En este sentido, ya se ha precisado que las competencias se asocian al desempeño de un profesional en contextos reales, con autonomía y evidenciando movilización saberes. Es decir, los resultados de aprendizaje se entienden como aquellos “saberes” desarrollados durante el proceso formativo que posteriormente se “movilizan” en esos contextos, al momento de poner en juego las competencias. Incluso, podría hablarse de movilización de saberes en contextos simulados cuando se hace referencia los niveles de dominio (inicial e intermedio). Considerando lo anterior, este trabajo incorpora una visión integral y sistémica del currículo desarrollada con base en estudios sobre trayectorias estudiantiles llevados a cabo por Fonseca y García (2016) y Fonseca (2017; 2018), donde se insertan los procesos de diseño y rediseño del currículo en una estrategia global para favorecer el éxito estudiantil.

#### **4. Tema 2. Trayectorias académicas y retención estudiantil.**

La Educación Superior tiene dentro de sus propósitos más sustantivos la formación de profesionales de alto nivel, situación ampliamente compartida por las instituciones de este nivel. Sin embargo, desde el punto de vista del estudiante, su propósito es alcanzar un sueño, una meta, un objetivo: titularse. Ambas perspectivas se articulan en la trayectoria educativa que ofrecen las Instituciones de Educación Superior para cada programa o carrera y constituyen el espacio donde se ponen en juego las expectativas institucionales y estudiantiles. En este sentido, si bien los propósitos de ambas instancias son semejantes, estratégicamente a la institución le interesa “retener” a su estudiantado; sin embargo, el estudiantado no busca “ser retenido”, sino que busca persistir, de acuerdo con Tinto (2017).

Como ya se mencionó, las Instituciones de Educación Superior han implementado y continúan generando modificaciones estructurales al currículo de sus carreras o programas. Estos procesos pueden ser vistos como una oportunidad concreta para ofrecer al estudiantado trayectorias educativas que promuevan el acceso, progresión, finalización exitosa de los estudios y una inserción laboral que favorezca la movilidad social. Lo anterior, cobra relevancia ante estadísticas internacionales que evidencian las graves dificultades del estudiantado para titularse oportunamente o concretar dicho logro. Cifras del Banco Mundial (2017) indican que solo el 50% de los estudiantes logra graduarse de la universidad en América Latina. En países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Suecia y México más del 40% de los estudiantes que acceden a la universidad no obtienen al menos una titulación por primera vez.

La investigación de la permanencia y abandono en Educación Superior ha estudiado ampliamente el fenómeno de las trayectorias estudiantiles. Destacan la corriente funcionalista, representada principalmente por autores norteamericanos como Bean y Kuh (1984), Bean y Metzner (1985), Pascarella, Smart y Ethington (1986), Engstrom y Tinto (2008) y Tinto (2012a; 2012b, 2017), entre otros, y la sociología francesa, representada por Coulon (1988, 2005) y Dubet (2005, 2010). Algunos de estos autores estudian el abandono desde la perspectiva institucional, es decir, desde lo que puede hacer la institución para favorecer la permanencia, y concluyen que los procesos de integración de los estudiantes en los sistemas académico y social constituyen dimensiones fundamentales para explicar las decisiones de permanencia y abandono. Al respecto, un currículo que favorece ambos procesos promueve el compromiso con la universidad y, en consecuencia, con la decisión de permanecer.

Para favorecer la permanencia estudiantil y consecuentemente la finalización exitosa de los estudios, las Instituciones de Educación Superior han implementado importantes acciones, la gran mayoría de ellas anexas al currículum, sin embargo, las cifras de abandono no logran disminuir de manera sustantiva. Estudios sobre la permanencia y abandono desarrollados por Fonseca y García (2016) y Fonseca (2017, 2018, 2022, 2024b) promueven una visión integral del currículo como variable que favorece la permanencia y el éxito estudiantil en Educación Superior.

Considerando las actuales tendencias en materias de actualización curricular en educación superior, así como hallazgos que vinculan el currículo con la permanencia estudiantil, este documento pone el foco en la trayectoria de un estudiante desde que ingresa a la educación superior hasta que se gradúa e inserta en ejercicio profesional. Lo anterior, implica considerar la organización de la trayectoria estudiantil mediante la noción de un currículo Integral y Sistémico para favorecer la Permanencia Estudiantil Universitaria con base en cuatro etapas: ingreso, proceso, resultados e impacto, las cuales se describen a continuación:

Cuadro 1: Visión Integral y Sistémica del Currículo para favorecer la Permanencia Estudiantil Universitaria

<b>VISIÓN INTEGRAL Y SISTÉMICA DEL CURRÍCULUM</b>	<b>Acceso</b>	<p>El primer año en Educación Superior constituye el momento más oportuno para favorecer la permanencia estudiantil mediante una concepción integral del currículum. A nivel personal se requiere reforzar el proceso de orientación vocacional del estudiantado, su autoeficacia, sentido de pertenencia, proyecto futuro y tolerancia a la frustración.</p> <p>La institución debe promover un monitoreo y retroalimentación de la evaluación del aprendizaje para ajustar comportamientos de los estudiantes. Se recomienda una docencia que privilegie las interacciones sociales, lo que puede apoyarse en el desarrollo de comunidades de aprendizaje, el trabajo mediante proyectos, aprendizaje basado en problemas, tareas que demanden aprendizajes concretos, tutorías, entre otras, lo que impacta en el desarrollo de un buen clima de aula. Por cierto, las prácticas metodológicas y evaluativas en ambientes basados en Tecnologías de la Información y Comunicación son claves para el éxito del estudiantado.</p>
	<b>Permanencia</b>	<p>Durante el proceso de formación del estudiantado, la institución requiere continuar promoviendo el sentido de pertenencia, la autoeficacia y considerar la reorientación vocacional de los estudiantes. La institución requiere avanzar en la contextualización de los aprendizajes que acerquen a los estudiantes a su futuro desempeño y promuevan la participación atendiendo las demandas específicas de los distintos cursos. El seguimiento a los aprendizajes del estudiantado y su retroalimentación continúa siendo clave para el éxito de los estudiantes. Es importante que la institución desarrolle evaluaciones de proceso para conocer el avance en el logro del perfil de egreso y tome decisiones en función a dichos resultados. El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación debe ir privilegiando profundidad en las actividades, así como la autonomía.</p>
	<b>Resultados</b>	<p>La fase de resultados constituye el espacio más apropiado para evaluar las competencias finales del proceso de formación. Los estudiantes han alcanzado la afiliación institucional, por lo tanto, conviene que la institución cuente con espacios para que pongan en práctica diversos recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales en su desempeño. Lo anterior, puede darse en cursos vinculados al ejercicio profesional y prácticas que privilegien escenarios reales. Resulta relevante que la institución desarrolle acciones que posteriormente permitan la adecuada inserción laboral del estudiantado: talleres laborales, entrevistas de interés, contacto con empresas, industrias, organismos, etc.</p>
	<b>Impacto</b>	<p>Las instituciones pueden generar un acompañamiento a los egresados que les permita afianzar el perfil de egreso y avanzar en su consolidación. La fidelización de los egresados con la institución formadora constituye un desafío que, si las instituciones se lo proponen, puede generar una retroalimentación cuyo impacto puede ser altamente útil para el proceso de formación. Aporta información valiosa de la experiencia formativa de los estudiantes en la institución y sobre la transición al mundo laboral.</p>

**Fuente:** Fonseca (2021, 2024a).

El Cuadro 1 representa una visión de trayectoria estudiantil que ofrece espacios para conjugar las expectativas institucionales y aquellas aspiraciones del estudiantado. En este sentido, las instituciones quieren alcanzar altos estándares en la formación de sus estudiantes, que les permita insertarse profesionalmente evidenciando competencias especializadas y generales para enfrentar los desafíos actuales en los escenarios reales. Por su parte, el estudiantado quiere finalizar sus estudios y cumplir

así una meta impulsada por diversas motivaciones. Este punto de equilibrio conviene enlazarlo con una propuesta curricular coherente, clara, progresiva, con alto nivel de exigencia, pero al mismo tiempo, con posibilidades para demostrar logros durante el proceso y eventuales instancias para corregir aquellas debilidades demostradas en las evaluaciones implementadas durante la trayectoria formativa.

Atender la anterior visión sistémica e integral del currículo de educación superior, supone una gestión de este que considere las etapas descritas. En este sentido, el Cuadro 2 representa las etapas y elementos del currículo que promueven la noción de trayectoria para el éxito estudiantil, construida con base en diversos perfiles que se espera evidenciar a lo largo de esa trayectoria:

**Cuadro 2: Perfiles a evidenciar por el estudiante y egresado en distintos momentos de la trayectoria formativa**

INGRESO	PROCESO	RESULTADOS	IMPACTO
<b>Perfil de ingreso:</b> conjunto de aprendizajes requeridos para iniciar los estudios en educación superior y que se espera evidenciar en quienes los inician.	<b>Perfil intermedio:</b> conjunto de aprendizajes a evidenciar por el estudiante en un momento intermedio de la trayectoria académica.	<b>Perfil de egreso:</b> conjunto de competencias que requiere evidenciar un estudiante al finalizar su trayectoria académica.	<b>Perfil profesional:</b> conjunto de competencias que se espera evidenciar en un titulado después de algunos años de su egreso, que demuestren un nivel de desarrollo profesional experimentado.

**Fuente:** Fonseca (2021, 2024a).

De acuerdo con lo expuesto en el Cuadro 2, se espera que la fase de ingreso minimice la ruptura tradicionalmente exhibida en la transición entre educación media o secundaria y educación superior. En este sentido, sugiere la formulación de un perfil de ingreso del estudiantado a la educación superior, acción que constituye una práctica habitual en varias instituciones; sin embargo, no basta únicamente con declararlo, sino que es importante que dicho perfil permita distinguir la brecha entre los aprendizajes requeridos para iniciar los estudios y aquello que realmente el estudiantado evidencia al ingreso. Al mismo tiempo, evaluar esa eventual brecha exige que las instituciones desarrollen acciones efectivas para la nivelación requerida, de tal forma que se le permita al estudiantado alcanzar el perfil de ingreso necesario para iniciar sus estudios en Educación Superior.

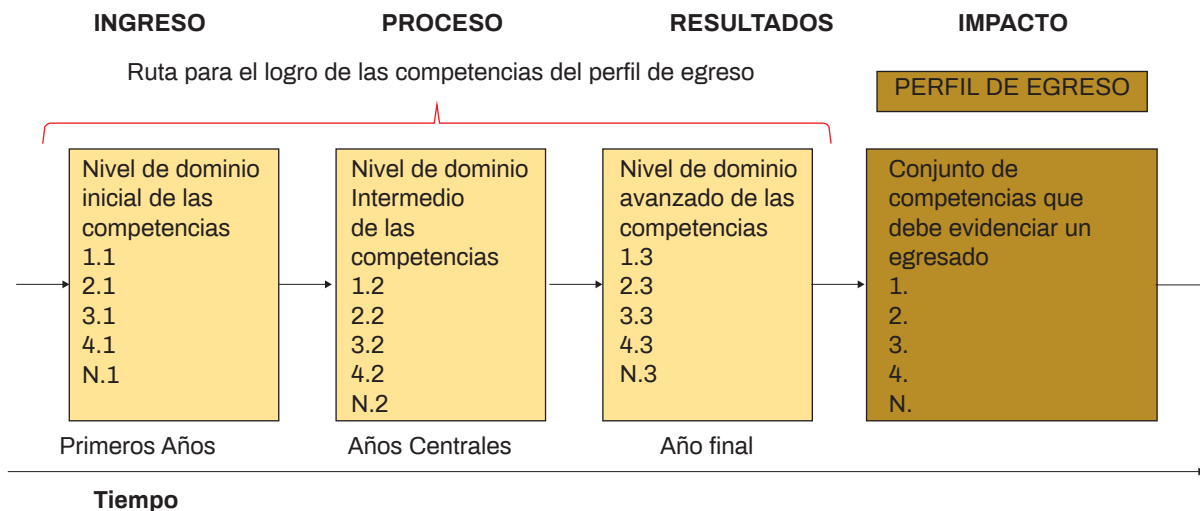
Respecto a la fase de proceso, ésta constituye una instancia fundamental para fortalecer y desarrollar aprendizajes, así como evidenciar el logro de competencias en un nivel intermedio de cada competencia del perfil de egreso. Esta fase, exige focalizar los esfuerzos de las instituciones en el desarrollo de competencias con una visión gradual y progresiva, mediante el desarrollo de un proceso evaluativo que permita la toma de decisiones de manera oportuna.

Con relación a la fase de resultados, se espera que las instituciones promuevan espacios para asegurar el logro del perfil de egreso, de modo que el estudiantado demuestre el perfil declarado por cada programa o carrera; es decir, el conjunto de competencias que requiere evidenciar al final de su trayectoria. Lo anterior, exige privilegiar procesos de evaluación en contextos reales, mediante internados clínicos, prácticas en empresas, industrias, servicios, etc.

Finalmente, la fase de impacto constituye una instancia con una relevancia fundamental, puesto que permite a las Instituciones de Educación Superior generar espacios para que los titulados avancen hacia el logro de perfiles profesionales con alto nivel de especificidad, mediante acciones post egreso, tales como acompañamiento, mentorías, educación continua, etc., y al mismo tiempo, se retroalimenta el proceso formativo de los futuros actuales y futuros estudiantes de la carrera de la cual egresaron. Al respecto, todos los indicadores de proceso y resultados que las Instituciones de Educación Superior levantan, constituyen un aporte valioso para evaluar la efectividad de las distintas etapas de la trayectoria formativa.

La concreción de las anteriores orientaciones en el diseño curricular en educación superior se representa esquemáticamente en la Figura 2. Al respecto, conviene que el diseño curricular se desarrolle inversamente desde el perfil profesional hasta el perfil de ingreso. Al margen de lo anterior, la identificación de un perfil profesional puede quedar a disposición de las propias instituciones en función de la metodología que adopten para el levantamiento de los perfiles.

Figura 2: Trayectoria curricular sistémica e integrada.



Fuente: Fonseca (2024a).

Respecto a las metodologías para el levantamiento de perfiles de egreso, éstas gozan de bastante consenso y consideran, por un lado, la participación de agentes educativos (académicos, egresados, empleadores, expertos, estudiantes, entre otros) y por otro, la consulta de documentos nacionales e internacionales que ofrecen un referente a los

equipos de diseño curricular. Dentro de ellos se incluyen estados del arte, referentes del ejercicio profesional como colegios o agrupaciones profesionales, marcos de cualificaciones, estándares de desempeño, entre otros.

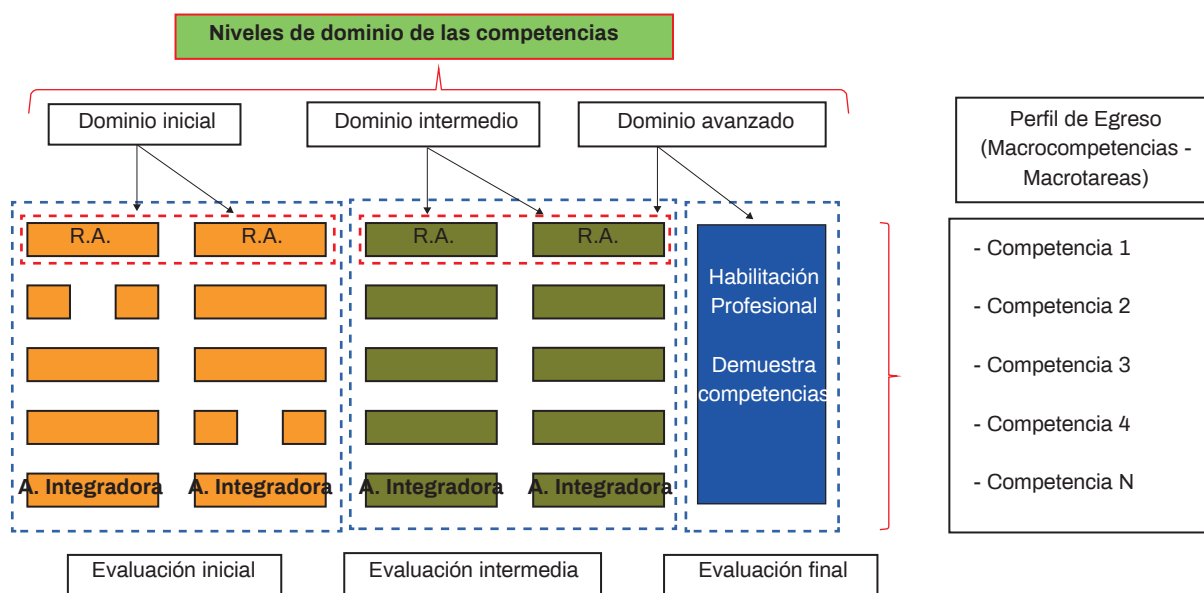
Cualquiera sea la metodología seleccionada para el levantamiento del perfil de egreso, es oportuno insistir en que, si efectivamente se espera poner el foco en el desarrollo de competencias, dicho perfil (conjunto de competencias) debe identificar aquellas grandes macro tareas que desarrolla un profesional recién egresado en escenarios reales. Por tal motivo, la formulación de competencias requiere efectuar una lectura cuidadosa de lo ofrecido por las taxonomías tradicionales, acerca del modo de poner el foco en los desempeños. Al respecto, conviene que los equipos de diseño curricular comprendan que un egresado no requiere manejar “todo” sobre su disciplina, sino aquello necesario para iniciar el desempeño en escenarios profesionales. Posterior a la titulación, conviene considerar aquellas competencias de niveles de desempeño o estándares más elevados, ya sea por el postgrado o por aquellas instancias de formación continua que ofrezcan las Instituciones de Educación Superior con el objeto de alcanzar el perfil profesional anteriormente descrito.

En la Figura 2, se entiende el perfil de egreso como el conjunto de competencias que se espera evidencie un estudiante al finalizar su programa o carrera. El carácter práctico de esta definición ofrece la claridad necesaria para identificar aquello que la institución compromete a desarrollar en su estudiantado al egresar. Al mismo tiempo, entendiendo la magnitud de las macro tareas o macro competencias que constituyen el perfil de egreso, así como el volumen de saberes implícitos en ellas, es recomendable trazar una “ruta” de aprendizaje que identifique distintos niveles o grados en la ejecución de una competencia (Fonseca et al., 2009). A consecuencia de lo anterior, una vez identificadas las competencias del perfil de egreso, que, de paso conviene priorizar un número razonable y reducido de ellas, que evite la burocratización del currículo, es necesario definir niveles de dominio por cada competencia del perfil de egreso. Lo anterior, permite identificar niveles de dominio en el logro de una competencia dependiendo del momento de la trayectoria formativa donde se espera demostrar. Así, se espera evidenciar los niveles iniciales definidos en los primeros años de la trayectoria académica, los intermedios en los años centrales y los avanzados en el año final o los años finales, representando este último nivel el logro de la competencia del perfil de egreso. Por cierto, el perfil profesional constituye una declaración que las Instituciones de Educación Superior conviene que declaren como parte de la trayectoria académica.

Una vez definidas las competencias del perfil de egreso, así como definidos y distribuidos los niveles de dominio de cada competencia en los distintos años por los cuales se extiende un determinado programa o carrera, conviene identificar grandes “bloques” de contenido asociados a cada nivel de dominio de las competencias. Lo anterior, permite dar paso a la formulación de los resultados de aprendizaje que luego se movilizarán al desempeñar las competencias o sus niveles de dominio. Por cierto, dicho ejercicio posibilita identificar las actividades curriculares que formarán parte del plan de estudios, sean estas asignaturas, módulos, talleres, laboratorios, etc. Al mismo tiempo, formular resultados de aprendizaje y contenidos asociados a los niveles de dominio permite planificar asignaturas, evitando duplicidades innecesarias de ambos elementos. Para efectos de este trabajo se hablará de asignatura, entendiendo que es la actividad curricular mayoritariamente empleada en los planes de estudio.

A continuación, la Figura 3 representa gráficamente el plan de estudios definido para una carrera o programa, mediante un esquema comúnmente denominado mapa o malla curricular. Cada “casillero” representa una asignatura, las cuales se originan en función de lo descrito en el párrafo anterior mediante un proceso comprensivo y reflexivo que se conjuga asociando a los niveles de dominio (inicial, intermedio y avanzado), contenidos y los resultados de aprendizaje, instancia que da paso a la propuesta de asignaturas que formarán parte de la trayectoria formativa. Cabe mencionar que la organización de las asignaturas puede ser con régimen anual, semestral, trimestral, bimensual, etc., dependiendo de las decisiones institucionales.

Figura 3: Imagen de Malla Curricular.



Fuente: Fonseca (2024a).

Este esquema incluye las competencias que constituyen el perfil de egreso de una carrera o programa, así como los niveles de dominio formulados para cada competencia. Dichos niveles de dominio están explícitos en los “programas de asignatura” o “contenidos programáticos” determinados para cada asignatura. Al mismo tiempo, dichos documentos explicitan resultados de aprendizaje, definidos como aquellas declaraciones de lo que se espera lograr en términos de contenidos, habilidades y actitudes una vez finalizado un proceso de aprendizaje, en este caso, una vez finalizada la asignatura. Esos resultados de aprendizaje se movilizan en los desempeños, tanto de los niveles de dominio como de las competencias.

Al momento de crear las asignaturas que formarán parte de un plan de estudios, se ha evidenciado la tendencia a programar “asignaturas integradoras” que pueden tener una frecuencia de una vez por semestre, o una vez en el año e incluso una vez cada dos años. Lo importante es que dichas asignaturas “agrupen” los niveles de dominio, contenidos y resultados de aprendizaje distribuidos en las asignaturas de un determinado período, ofreciendo una organización al interior de ella que complemente la forma más tradicional empleada para el desarrollo de las asignaturas. Concretamente, se espera que ellas constituyan espacios para “ensayar” el logro de las competencias en escenarios reales y/o simulados, privilegiando actividades para la demostración de competencias entre las que se pueden sugerir: prácticas en la industria (empresas, instituciones), aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje-servicio, juego de roles, simulaciones, etc., dependiendo del nivel de dominio de las competencias.

Esto último es muy importante porque aquí se evalúan niveles de dominio de una competencia, es decir, algún grado de demostración de éstas. Dichas asignaturas ofrecen el espacio apropiado para desarrollar evaluaciones iniciales, intermedias o avanzadas que permitan recoger información sobre el avance en el logro del perfil de egreso evidenciado por el estudiantado en distintos momentos de la trayectoria formativa. En este sentido, conviene que dichas evaluaciones prioricen técnicas evaluativas que consideren desempeños del estudiantado sean estos en contextos reales o simulados. Lo anterior, es importante decidirlo en algún comité que explore una diversidad de opciones para optar por aquella que se considere más representativa de la disciplina y del ejercicio profesional, considerando el nivel en el cual se aplica la evaluación. En este sentido, al programar este tipo de instancias evaluativas, es importante no restringir las técnicas e instrumentos de evaluación puesto que pueden complementarse al momento de aplicarlas y posteriormente al analizar los resultados del estudiantado.

En síntesis, lo incluido en el tema 2 de este documento, es clave para comprender la evaluación del impacto de la formación en Educación Superior con un carácter integral y sistémico. Tradicionalmente las Instituciones de Educación Superior suelen asociar las mediciones de impacto a aquello que ocurre con el estudiantado una vez que egresó de la Institución, lo que representa un insumo válido, pero en base a la perspectiva anterior es una parte de la evaluación de impacto.

La consideración de diversos momentos en la trayectoria de un estudiante desde que ingresa hasta que egresa y con posterioridad a dicho evento (ingreso, proceso, resultados e impacto), constituye una decisión que privilegia una concepción integral y sistémica de la evaluación de impacto que exige evaluar al estudiantado a lo menos en esos cuatro momentos. Por cierto, comprender qué habilidades cognitivas, sociales, personales, entre otras, posee el estudiantado al ingresar a la Educación Superior, permite efectuar seguimiento a dichas habilidades considerando el proceso formativo en el que participa. Así, evaluando en un momento inicial, intermedio, final e incluso después del egreso, se puede acceder a la contribución de la formación en el estudiantado con la concepción integral y sistémica ya mencionada.

Respecto a la evaluación en esos distintos momentos de la trayectoria estudiantil, es importante concebirla considerando el foco en los desempeños del estudiantado. Para lo anterior, se puede recurrir al considerable aporte que genera la teoría evaluativa en materia de técnicas, instrumentos, momentos, análisis, etc. Al mismo tiempo, la evidencia generada por la didáctica y la evaluación en la formación de profesionales de diversas especialidades es fundamental para tomar decisiones coherentes en el diseño, desarrollo y evaluación curricular y, en consecuencia, en la evaluación de impactos.

Al margen de la incorporación de aquellos aspectos asociados a aprendizajes y desempeños vinculados a la formación profesional, es importante que la evaluación de impacto considere en todos los momentos la perspectiva personal del estudiantado. Lo anterior, debido a que el impacto que genera la educación en las personas tiene efectos diversos en ellas y es valorado de manera distinta por cada una de ellas, en función de la interacción entre sus características personales y la experiencia que ellas viven en el proceso formativo. Esta complejidad exige la valoración subjetiva de las personas respecto del impacto que genera en ellas el proceso formativo en Educación Superior. Por cierto, para concretar lo anterior, se recomienda recurrir a todo lo que la evidencia científica ha generado para estos procesos, considerando el contexto institucional y el tipo de carrera o programa.

### **5. Tema 3. Evaluación de impacto de metodologías de enseñanza.**

La falta de evidencia sólida y consistente sobre el impacto de las metodologías de enseñanza en la formación dificulta la toma de decisiones informadas por parte de educadores y autoridades de las Instituciones de Educación Superior (Flor y Obaco, 2024). Por ello, la evaluación de los métodos de enseñanza es esencial para garantizar una educación de calidad. Al utilizar una variedad de métodos y herramientas de evaluación con relación a este aspecto, el profesorado puede obtener información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones informadas para mejorar la experiencia educativa de sus estudiantes, según profesionales en educación.

Por cierto, evaluar el impacto de las metodologías de enseñanza no tiene que ser concebida fuera de los procesos descritos en los puntos anteriores, ni tampoco en momentos distintos. De hecho, los resultados del impacto de la formación en el estudiantado, es un insumo relevante para evaluar las metodologías de enseñanza. En este sentido, la evaluación de la docencia que mayoritariamente aplican las Instituciones de Educación Superior a nivel de asignaturas, constituye también un insumo concreto y que está a la mano, sin perjuicio de los eventuales ajustes que se pueden proponer para determinar aquellas estrategias más efectivas.

Evaluar el impacto de dichas metodologías en el avance del estudiantado a lo largo de su trayectoria formativa es clave, aunque siempre considerando los resultados evidenciados por el estudiantado en materia de aprendizaje. En este sentido, determinar si las metodologías de enseñanza están contribuyendo al desarrollo de aprendizajes y competencias es una tarea que requiere vincularse con los resultados de aprendizaje evidenciados por el estudiantado, pero además complementarse con la

perspectiva de actores educativos respecto a la utilidad, pertinencia y coherencia de dichas metodologías para la formación profesional. Respecto a esto último, algunas propuestas concretas que aportan a evaluar la efectividad de los métodos de enseñanza desde la perspectiva de diversos actores educativos son las siguientes:

- Percepción del Estudiantado: a través de instancias sistemáticas y formales que permitan que el “destinatario” principal de dichas metodologías proporcione una visión sobre la efectividad de los métodos. Esta información requiere recogerse en el marco de los procesos de evaluación de aprendizaje y competencias descritos en los puntos anteriores, y al mismo tiempo, desarrollarse a lo largo de toda la trayectoria educativa desde que el estudiantado ingresa hasta que finaliza y egresa de la Educación Superior. La información que se puede recoger allí es fundamental para contribuir concretamente al aseguramiento de la calidad en la formación. Tal como ya se mencionó, la tradicional encuesta de evaluación de la docencia aplicada en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior es un insumo clave.
- Percepción del profesorado: mediante técnicas como el registro anecdótico, bitácoras, diarios de campo, entre otros. Recoger información de cualquier estamento tiene que convertirse en un proceso ejecutivo y sintético, pero sistemático, útil, efectivo, etc.
- Resultados de Aprendizaje: como ya se adelantó, la evaluación de los resultados de aprendizaje del estudiantado constituye un insumo relevante para determinar la efectividad de los métodos de enseñanza.
- Percepción de los egresados: dado que el enfoque de evaluación del impacto de la formación ofrecido en este *handbook* considera la trayectoria desde el ingreso hasta el egreso de la Educación Superior, la percepción de quienes ya están desempeñándose en distintos escenarios profesionales ofrece una visión concreta para evaluar la efectividad de los métodos de enseñanza y evaluación del aprendizaje empleados en el proceso formativo. Además, la información recogida permite la toma de decisiones sobre este punto.

La utilidad de evaluar los métodos de enseñanza proporciona información que repercute directamente en el proceso de mejora de la calidad de la enseñanza, la optimización de recursos, ajustes requeridos, etc. Por cierto, es muy relevante que las decisiones respecto a las estrategias de enseñanza a utilizar en la formación en Educación Superior se ajusten a las particularidades de la disciplina de estudio. Lo anterior implica que, considerando el amplio repertorio de estrategias de enseñanza, se debe efectuar un proceso reflexivo que permita a los equipos docentes identificar cuál o cuáles de esas estrategias son las más adecuadas para la disciplina que se está enseñando. Dicho proceso, es un primer indicador para evaluar el impacto de las metodologías de enseñanza en el aprendizaje del estudiantado. Por cierto, la discusión sobre la incorporación de la Inteligencia Artificial en los procesos evaluativos desarrollados en Educación Superior es clave para que las Instituciones lo consideren dentro de sus decisiones.

## 6. Tema 4. Competencias transversales y formación integral.

Martínez y González (2019) reconoce que, en la actual complejidad social, no es suficiente que los egresados tengan únicamente una formación especializada en sus distintas profesiones. Al respecto, la presencia de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos evita abordar los problemas de forma fragmentada y desde una única perspectiva técnica o cognitiva. Las actuaciones eficaces se alcanzan cuando se consigue movilizar las diferentes dimensiones y recursos de la persona en una misma dirección, de sumar esfuerzos, rasgos y capacidades.

Concretamente, un componente central del perfil de egreso de una carrera o programa en Educación Superior lo constituyen las competencias transversales o también llamadas genéricas. Dichas competencias están presentes transversalmente en el currículum de las carreras y programas de las Instituciones de Educación Superior y configuran la base de la propuesta formativa de las Instituciones, espacio fundamental para concretar de manera efectiva la formación transversal.

Quiroz (2007) enfatiza que las competencias genéricas requieren desarrollarse a lo largo de la trayectoria educativa al interior de las asignaturas y otras instancias formativas del plan de estudios. Sin embargo, es importante evitar la fragmentación desarrollando evaluaciones únicamente para este tipo de competencias, concibiéndolas siempre como parte del desempeño que exige la demostración de una competencia específica. Al respecto, González y Ortíz (2011) citado en Jiménez et al. (2023), consideran que las competencias transversales:

- se desarrollan transversalmente dentro de la malla curricular y son importantes en el campo personal, académico, profesional y social del estudiantado;
- favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento intelectual de orden superior como el pensamiento crítico, analítico, reflexivo y la autonomía mental;
- se requieren en un campo extenso de demandas profesionales, personales y sociales para lograr distintas metas y resolver múltiples problemas en diferentes contextos;
- son multidimensionales, pues consideran dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras.

Lo anterior, exige que dichas competencias sean evaluadas como parte del mismo proceso en el cual se evalúan las competencias disciplinares o profesionales considerando las orientaciones de los puntos anteriores, es decir, no se debe efectuar una evaluación extra para este tipo de competencias. Jiménez et al. (2023) consideran que es precisamente en este aspecto donde radica la importancia de una formación integradora e integral en las Instituciones de Educación Superior, que fomente y potencie paralelamente competencias técnicas relacionadas con campos de estudio particulares y competencias más sociales, personales y emocionales de amplio alcance a distintas tareas y situaciones.

Martínez y González (2019) consideran que hoy no se entiende una formación sin estas competencias, ya que son las que proporcionan al estudiante una disposición a cooperar, comunicar, tomar decisiones y crear e innovar entre otras destrezas clave

y conforman un perfil académico-profesional flexible, polivalente y con capacidad de adaptación continua, tal y como requiere el actual ámbito socio laboral.

Alarcón, Guzmán y García (2019), consideran que las Instituciones de Educación Superior tienen el desafío de contribuir sensiblemente en la formación integral de su estudiantado. Lo anterior, exige un cambio cultural que involucre a directivos, profesores, estudiantes, trabajadores y a todas las funciones sustantivas. En consecuencia, si las Instituciones de Educación Superior quieren concretar estas ideas, es relevante que la formación integral se conciba como una aspiración necesaria que permea la gestión de las Instituciones.

## 7. Tema 5. Factores psicoeducativos y su impacto en el rendimiento.

Respecto de este último tema, al igual que el anterior, requiere concebirse con una mirada transversal. Los factores psicoeducativos se refieren a la influencia de aspectos psicológicos y educativos en la salud mental, el aprendizaje y el bienestar de las personas. Estos factores pueden afectar la forma en que una persona aprende, se relaciona con los demás, maneja sus emociones y afronta situaciones desafiantes. Al margen de lo anterior, el desempeño académico en un concepto complejo que ha sido ampliamente investigado con relación a los factores asociados. Gutiérrez-Monsalve, Garzón y Segura-Carmona (2021) consideran tres factores intervinientes en dicho desempeño académico:

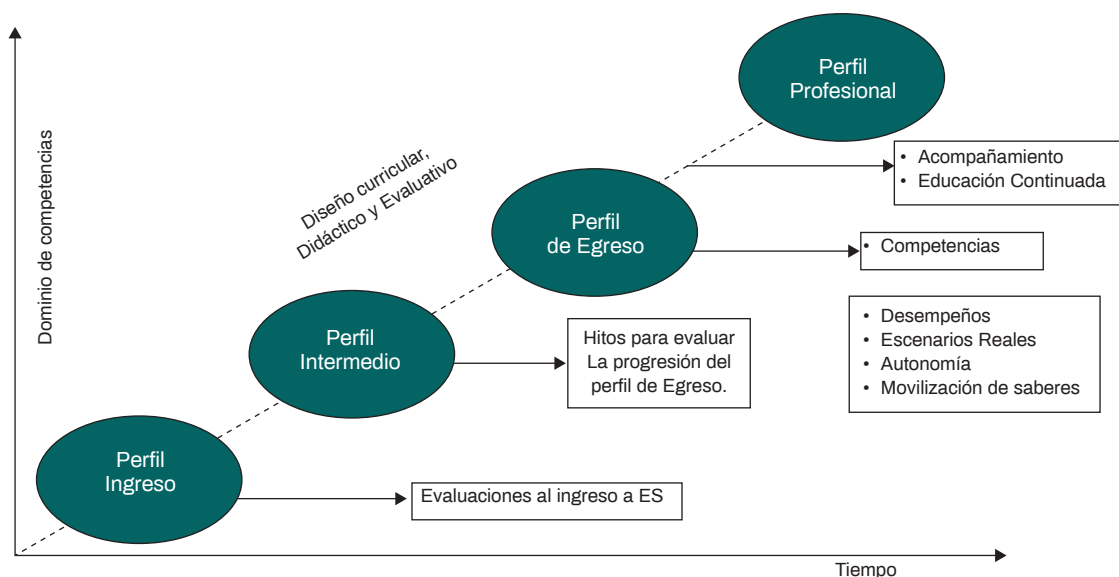
- Factor pedagógico: vinculado a la eficacia de todas las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesorado, los métodos de evaluación, el material didáctico, así como los procedimientos que se siguen por parte del profesorado con el propósito de cubrir los objetivos del curso y sus contenidos (Page et al., 1990, citado en Gutiérrez-Monsalve et al., 2021). Desde el factor institucional se incluyen todas las características estructurales y funcionales de cada Institución y/o programa académico, así como el grado de influencia de éstas en las particularidades propias de los estudiantes.
- Factor sociodemográfico: concentra las variables que permiten caracterizar al estudiantado por rasgos que le distinguen. Define las pautas sociales propias de cada cultura donde se desenvuelve el estudiante. En ellas se incluyen el estrato socioeconómico, sexo, sitio de residencia, colegio de procedencia, nivel educativo de los padres, situación laboral, acceso a recursos de información y consulta, rendimiento académico previo (Castaño et al., 2006; Page et al., 1990 como se cita en Gutiérrez-Monsalve et al., 2021).
- Factores Psicosociales: considera variables que describen las interrelaciones que se dan entre el estudiante y la sociedad. Se distingue dimensión como: apertura a la experiencia, extroversión, estabilidad emocional, empatía, autoeficacia, autoconcepto, ansiedad y aptitud intelectual.

En síntesis, al comprender estos factores, se pueden implementar estrategias de intervención que promuevan el desarrollo integral y el bienestar de las personas en diferentes contextos. Por cierto, la evaluación de estos factores puede llevarse a cabo en los momentos ya descritos anteriormente.

## 8. Síntesis del handbook

La evaluación del impacto de la formación en Educación Superior es un proceso complejo, pero que, de llevarlo a cabo de manera planificada, integrada y sistemática, ofrece una oportunidad concreta para consolidar el aseguramiento de la calidad de la formación. La figura 4 muestra la lógica que debería considerar el diseño curricular a nivel de una Institución de Educación Superior. Como ya se mencionó, la identificación de los perfiles en esos 4 momentos permite acceder al carácter integral del diseño curricular, pero al mismo tiempo, de la medición de impacto de la formación. Es muy importante considerar en la medición de dichos perfiles, instrumentos de evaluación que cumplan con los criterios de validez de constructo y confiabilidad (este último, cuando corresponda).

Figura 4: Perfiles a definir en el Diseño Curricular



Fuente: Fonseca (2024c).

Finalmente, la Figura 5 consolida la visión integral que puede ser empleada para comprender y al mismo tiempo, planificar procesos de evaluación de impacto de la formación en Educación Superior. La figura distingue a la base, el perfil generacional, así como las responsabilidades que muchas veces el estudiantado evidencia al ingresar a la Educación Superior y que puede afectar su trayectoria estudiantil. Allí también se identifican las cuatro etapas en las cuáles se recomienda poner atención para efectos de la medición de impacto de la formación. Respecto a la fase de ingreso, existen estudiantes con y sin un proyecto futuro definido, por lo tanto, la Institución de Educación Superior podría, por un lado, apoyar a quienes disponen de ese proyecto, pero al mismo tiempo, ayudar a desarrollarlo a quienes no lo poseen. El ingreso a la Educación Superior es un momento fundamental para evaluar y tomar decisiones.

Figura 5: Modelo comprensivo del impacto de la Institución de Educación Superior en la formación del estudiantado.



Fuente: Fonseca (2024c)

Respecto a la fase de proceso, las iniciativas institucionales, así como el currículo ofrecido por la propia carrera o programa, requieren consolidar iniciativas que favorezcan la integración académica y social del estudiantado. Evidentemente, la fase de proceso es un momento muy oportuno para efectuar evaluaciones de impacto en contextos principalmente simulados, evaluar el perfil intermedio definido y tomar decisiones en base a esas evaluaciones. Con relación a la fase de resultados, la evaluación del nivel de logro del perfil de egreso es fundamental puesto que es la principal evaluación previa al egreso e inserción laboral. Las prácticas profesionales, internados, pasantías, etc. constituyen instancias oportunas para evaluar dicho perfil. Evidentemente el logro del perfil de egreso actúa sobre el capital social y cultural del estudiantado proporcionándoles herramientas para su inserción laboral. Dicho espacio, es un momento relevante además para explorar si la Institución de Educación Superior cumplió con las expectativas del estudiantado con relación a su proyecto inicial.

Finalmente, la fase de "Impacto", permite explorar si la Institución de Educación Superior contribuyó a la inserción laboral del egresado y al mismo tiempo, si ha logrado la ansiada movilidad social vertical u horizontal.

## 9. Recomendaciones Finales

### A nivel institucional

Las decisiones institucionales son fundamentales para favorecer el desarrollo de procesos de diseño, rediseño y evaluación curricular en Educación Superior. Por ello, conviene planificar y desarrollar un proceso gradual en los programas de pre y posgrado de una institución, apoyados en una carta de navegación que dosifique tiempos, recursos y esfuerzos. En este sentido, las orientaciones que ofrece la institución a las diversas facultades, programas y/o carreras permiten avanzar de manera clara y sistemática a los equipos encargados de dichas tareas. Para llevar a cabo este proceso, es importante considerar las capacidades instaladas en los diversos equipos existentes (Fonseca, 2024c).

Otra recomendación concreta para el nivel institucional lo constituye la necesidad de listar un conjunto reducido de competencias genéricas que sean comunes a todos los programas o carreras de la institución; es decir, un conjunto de ellas a nivel de pregrado y otro para el posgrado. Conviene que sea un número acotado, puesto que luego tendrán que convivir con aquellas competencias comunes a los programas o carreras de una facultad, escuela u otro, sumadas a aquellas específicas de un programa o carrera. Dicha decisión es fundamental, dado que las competencias genéricas constituyen el sello que imprime la institución en quien se titula o gradúa de ella (Fonseca, 2024c).

### A nivel de Facultad, Escuela u otro

La mayoría de las Instituciones de Educación Superior agrupa sus carreras o programas en reparticiones como facultades, escuelas, u otros, de manera que constituyan “familias de carreras o programas”. Es muy importante que estas dependencias definan mecanismos comparables de evaluación para carreras que comparten un área del conocimiento, lo que puede nutrir las carreras o programas pertenecientes a dicha instancia que las administra (Fonseca, 2024c).

### A nivel de carreras o programas

Concretamente, es recomendable considerar a lo menos una o más asignaturas que tengan un carácter “integrador”; es decir, que incluyan lo revisado en los demás cursos de un determinado período, constituyendo un espacio focalizado en “ensayar” el logro de competencias (niveles de dominio) mediante actividades en contextos simulados o reales. Para ello, conviene utilizar mayoritariamente metodologías activas, lo que exige continuar fortaleciendo la instalación de competencias pedagógicas en los docentes a través de capacitaciones específicas ajustadas a la disciplina a enseñar (Fonseca, 2024c).

## 10. Referencias Bibliográficas

Alarcón Ortiz, Rodolfo Abel, Guzmán Mirás, Yordanka, & García González, Maryuri. (2019). Formación integral en la educación superior: una visión cubana. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(3), . Epub 21 de octubre de 2019. Recuperado en 16 de junio de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322019000300010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000300010&lng=es&tlng=es).

Banco Mundial. (27 septiembre 2017). *Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so>

Bean, J. y Kuh, G. (1984) The reciprocity between student-faculty informal contact and academic performance of university undergraduate students. *Research in Higher Education*, 21(4), 461-477. <https://doi.org/10.1007/BF00992637>

Bean, J. P. y Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.2307/1170245>

Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), página inicial-página final. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20503>

Casanova Cardiel, H., & García, P. D. (2021). Presentación Dossier Temático: Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 21-30. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.587>

Castillo Villegas, Kevin Gabriel, Villagómez Samaniego, Edison Patricio, & Chuquin Cuatis, María Rosa Marlene. (2025). Educación basada en competencias: diseño, implementación y evaluación en programas de educación superior. *Revista InveCom*, 5(3), e050342. Epub 29 de marzo de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14270813>

Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65-101. <http://www.jstor.org/stable/41162788>

Coulon, A. (2005). *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. ECONOMICA.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

Dubet, F. (2010). Sortir de l'idée de crise: entretien avec Florence Giust-Desprairies. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 9, 131-147. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0131>

Engstrom, C. y Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 40(1), 46-50. <http://www.jstor.org/stable/40178285>

Ferreiro Gravié, R. (2011). Tres vértices del triángulo de las competencias didácticas: teoría, metodología y método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2011.v22.n1.1](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.1)

Flor García, M. G., & Obaco Soto, E. E. (2024). Las Metodologías Activas y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4172-4191. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10829](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829)

Fonseca, G., Ruiz, L., Monsalve, G., Moreno, M. y Toro. G. (2009). Guías para el diseño curricular. Niveles de dominio de las competencias y resultados de aprendizaje. Dirección de Docencia, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>

Fonseca, G. (2017). *Trajectoires de permanence et d'abandon des études universitaires: une approche méthodologique mixte*. (Tesis Doctoral, Université de Montréal). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19857>

Fonseca, G. (2018) Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y Educadores*, 21(2), 239-256. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.4>

Fonseca, G. (2021) Visión Integral y Sistémica del Currículo para favorecer la Permanencia Estudiantil Universitaria. Propuesta presentada en el II Foro Internacional de Resultados de Aprendizaje. Santa Marta, Colombia.

Fonseca Grandón, G., Parra Venegas, A. ., García de Magalhaes-calvet, B. ., & Oñate Vargas, D. . (2024b). Abandono en carreras de la Educación Superior Técnico-Profesional: Un análisis de la experiencia institucional y expectativas de sus estudiantes. *Pensamiento Educativo*, 61(1), 1–17. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.4>

Fonseca-Grandón, G. (2024a). Competencias, niveles de dominio y resultados de aprendizaje en la educación superior. En: F. E. Vázquez-Rizo y J. Gabalán-Coello (Eds.). *Competencias, resultados de aprendizaje y procesos asociados a la nueva educación* (pp. 46-65). Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola

Fonseca, G. (2024c). Seguimiento de Egresados y Estudios de Impacto: Una Visión Sistémica [presentación de Power Point]. VII Encuentro Internacional de Unidades de Graduados de ASCUN. Bucaramanga, Colombia.

Gutiérrez-Monsalve, Jaime A., Garzón, Juan, & Segura-Cardona, Angela M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 13-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>

Jerez Yáñez, O. (2012) Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/20305>

Jiménez Galán, Y. I., Guzmán Flores, J. P., Hernández Jaime, J., & Rodríguez Flores, E. (2023). Evaluación integrada de competencias transversales en Educación Superior: Propuesta de instrumentos. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1506>

Kennedy, D. (2007) Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico. <https://educacionvirtual.udla.edu.ec/archivos/MANUAL%20para%20REDACTAR%20Y%20UTILIZAR%20RESULTADOS%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>

Le Boterf, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.

Lizita, N., y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES* (20), 89-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592063> [ Links ]

López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>

Martínez, P. y González, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*. V 45, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>

Pascarella, E. T., Smart, J. C. y Ethington, C. A. (1986). Long-term persistence of two-year college students. *Research in Higher Education*, 24(1), 47-71. <http://www.jstor.org/stable/40195701>

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), página inicial-página final. <http://revistas.um.es/redu/article/view/35261>

Quiroz, E., (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 93-99.

Ramírez-Díaz, J. (2020) El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), página inicial-página final. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7336225>

Ruay Garcés, R., González Bravo, P. y Plaza Taucare, E. (2016) ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 157-170. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.02>

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 12, 31-42. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24324>

Tinto, V. (2012a). Enhancing student success: taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>

Tinto, V. (2012b). *Completing college rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.

Tinto V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/15210251156219>

UNESCO (2024). Educación Superior. <https://www.unesco.org/es/higher-education>

Universidad de Concepción. (2013). Modelo de enseñanza de competencias genéricas. Universidad de Concepción. <https://docencia.udec.cl/wp-content/uploads/2022/09/documento-modelo-de-ensenanza-de-macrocompetencias-genericas.pdf>

Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2018). *Manual rediseño curricular*. <http://sitios.ucsc.cl/docencia/wp-content/uploads/sites/30/2018/08/Manual-de-redise%C3%B1o-curricular-pdf-primera-edici%C3%B3n.pdf>

Universidad Católica de Temuco. (2009). *Orientaciones para la renovación curricular. Etapa 2. Niveles de dominio de las competencias*. [https://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/516/Renovacion\\_curricular\\_guia2.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/516/Renovacion_curricular_guia2.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Universidad Católica de Temuco. (2019). *Cuadernos de docencia lineamientos curriculares para la implementación del modelo educativo UC Temuco*. <https://dgd.uct.cl/wp-content/uploads/2019/10/08-LINEAMIENTOS-CURRICULARES-PARA-LA-IMPLEMENTACION%cc%81N-DEL-MODELO-EDUCATIVO....pdf>

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), página inicial-página final. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42122>





**SEDE CENTRAL COCHABAMBA**

**Bolivia - Sur América**

Campus Universitario Tiquipaya  
c. Guillermina Martínez s/n  
Telf: (591 – 4) 4318800

**Torre Académica América**

Av. América N°165 entre Túpac Amaru y Av. Libertador Bolívar  
Telf: (591 – 4) 4150300

**Edif. Polifuncional Ayacucho**

Av. Ayacucho N°256  
Telf: (591 – 4) 4150200

**SEDE ACADÉMICA LA PAZ**

Campus Miraflores  
Av. Argentina N° 2083 esq. Nicaragua  
Telf: (591 – 2) 2246725/6/7

**SEDE ACADÉMICA SUCRE**

Campus Las Delicias  
Pasaje Guillermina de Ruiz N° 1 (Zona Bajo Delicias)  
Telf: (591 – 4) 6441664

**SEDE ACADÉMICA TRINIDAD**

Campus El Gran Paititi  
Av. Reyes s/n  
Telf: (591 – 3) 4621238

**SEDE ACADÉMICA SANTA CRUZ**

Campus Eco Smart  
Av. Banzer – Séptimo anillo y Av. Juan Pablo II