



**RCS**  
Revista de Ciencias Sociales

Depósito legal ppi 201502ZU4662  
Esta publicación científica en formato  
digital es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 197402ZU789  
● ISSN: 1315-9518 ● ISSN-E: 2477-9431

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Vol. XXIX, No. 4  
OCTUBRE-DICIEMBRE 2023

# Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato  
digital es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 197402ZU789  
ISSN: 1315-9518

# Aprendizajes de calidad en educación superior universitaria: Garantía de procesos de formación con impacto social

Neyra López, Carolina Amelia\*  
Yangali Vicente, Judith Soledad\*\*  
Huaita Acha, Delsi Mariela\*\*\*  
Tacilla Ramírez, Nancy Jesús \*\*\*\*

## Resumen

Los sistemas de aseguramiento de la calidad tienen como objetivo principal la garantía de procesos idóneos de formación, teniendo como elemento central el logro del perfil de egreso, por ello, el objetivo de esta investigación fue determinar las características de un modelo de planificación curricular por competencias como medio para establecer la coherencia y calidad de las propuestas formativas. El paradigma fue el interpretativo y el diseño de investigación fue el de teoría fundamentada, buscando realizar una lectura crítica de los hechos a partir del uso de técnicas como el análisis de documentos oficiales, la entrevista a cinco expertos en currículo universitario, el focus group con cinco docentes universitarios con experiencia en planificación curricular con enfoque por competencias y la triangulación de datos. El estudio permitió evidenciar la importancia de contar con un modelo de planificación curricular por competencias, que brinde los lineamientos teóricos y prácticos necesarios para un adecuado tratamiento curricular. La principal conclusión fue que un Modelo de Planificación Curricular por Competencias hace posible identificar las inconsistencias del perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación, comprobando que *estos elementos clave* del currículo enfrentan todavía limitaciones en su desarrollo.

**Palabras clave:** Planificación curricular por competencias; enfoque por competencias; consistencia curricular; coherencia curricular; aseguramiento de la calidad.

\* Doctora en Educación. Magister en Psicopedagogía. Licenciada en Educación. Docente Universitaria de Posgrado en la Universidad Privada Norbert Wiener, Lima, Perú. E-mail: neyrlopezcarolina@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8037-8473>

\*\* Doctoranda en Innovación, Responsabilidad Social y Sostenibilidad en la Universidad Anáhuac, México. Doctora en Educación. Posdoctorado. Magister en Administración de la Educación. Licenciada en Educación en la especialidad de Historia y Geografía. Docente en la Universidad Anáhuac, Oaxaca, México. E-mail: judithsyv@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0302-5839>

\*\*\* Doctora en Educación. Posdoctorado en Educación. Magister en Administración de la Educación. Magister en Innovación Pedagógica. Magister en Gestión de Centros Educativos. Licenciada en Educación. Docente Investigadora en la Universidad Privada Norbert Wiener, Lima, Perú. E-mail: delsihuaita@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8131-624X>

\*\*\*\* Doctora en Educación. Magister en Gestión y Acreditación Educativa. Segunda Especialidad en Formación Magisterial: Diplomatura de Especialización en Diseño y Gestión Curricular. Coordinadora de la Dirección de Evaluación y Políticas en el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad educativa (Sineace), San Isidro, Perú. E-mail: najetary@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1838-6055>

# Quality learning in university higher education: Guarantee of training processes with social impact

## Abstract

The main objective of quality assurance systems is to guarantee suitable training processes, with the achievement of the graduation profile as a central element. Therefore, the objective of this research was to determine the characteristics of a competency-based curricular planning model, as a means to establish the coherence and quality of the training proposals. The paradigm was interpretive and the research design was grounded theory, seeking to carry out a critical reading of the facts through the use of techniques such as the analysis of official documents, the interview with five experts in university curriculum, the focus group with five university teachers with experience in curricular planning with a competency-based approach and data triangulation. The study made it possible to demonstrate the importance of having a competency-based curricular planning model, which provides the theoretical and practical guidelines necessary for adequate curricular treatment. The main conclusion was that a Curriculum Planning Model by Competencies makes it possible to identify the inconsistencies of the graduation profile, the study plan and the evaluation system, verifying that these key elements of the curriculum still face limitations in their development.

**Keywords:** Curriculum planning by competencies; competency approach; curricular consistency; curricular coherence; quality assurance.

## Introducción

Desde inicios del siglo XXI, a nivel mundial se destacó la importancia de formar profesionales preparados para responder a los desafíos y las demandas de la sociedad actual: Del conocimiento y la información. A modo de ejemplo, adoptar nuevas formas de aprender, en escenarios mediados por la tecnología y la colaboración, requiere no solo de habilidades específicas, sino también de habilidades blandas o transversales. De este modo, se vuelve relevante el enfoque por competencias en los procesos formativos.

La competencia es un macro saber que implica un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes interrelacionados para un desempeño integral ante un determinado reto en un contexto específico, lo que implica poner en marcha distintos tipos de saberes: Conceptuales, procedimentales, actitudinales y relacionales (Tuning América Latina, 2007;

García et al., 2016; Casanova et al., 2018; Cejas et al., 2019).

Parte de una competencia son el *know why*, que dota a la persona de las capacidades necesarias para el aprender a aprender; el *know what* que es expresado en los saberes necesarios para actuar; el *know how* que está relacionado con los desempeños y, el *know who*, que permite identificar quiénes son los que poseen determinado conocimiento en específico, de modo que se pueda generar redes de intercambio, en el marco de la sociedad del conocimiento (Corvalán y Hawes, 2006).

Un proceso de formación por competencias se caracteriza por ser dinámico y flexible, además de multidisciplinario e integral, este genera una conexión permanente entre el proceso formativo y el medio, aplicando herramientas académicas sin caer en la instrumentalización, con el fin de promover la capacidad analítica y preservar

los aspectos éticos y morales (Zapata, 2015).

Para implementar adecuadamente el enfoque por competencias, se debe llevar a cabo con anticipación una adecuada planificación curricular, por lo que resulta relevante determinar cómo llevar a cabo esta tarea que comprende una serie de etapas y pasos a ser tenidos en cuenta, de tal manera que no se pierda la pertinencia y la coherencia en la propuesta formativa, sobre todo en términos de secuencialidad y gradualidad, contrarrestando con ello el reduccionismo con el que muchas veces se aplica este enfoque, limitando el acto educativo en lugar de transformar el sentido mismo de la enseñanza y el aprendizaje.

En el Perú se ha identificado como el principal problema público de la educación superior, las inadecuadas competencias de la población, pues no ejercen idóneamente su profesión: No investigan, ni innovan (Ministerio de Educación de Perú [Minedu], 2020).

Esto a pesar de que la Ley Universitaria No. 30220 de 2014, determina que las universidades deben desarrollar la planificación curricular como respuesta a los problemas y demandas de la sociedad, desde un enfoque por competencias, lo que se complementa con el modelo peruano para la acreditación de programas universitarios, el cual coloca como dimensión central del aseguramiento de la calidad el logro del perfil de egreso; gracias a una formación integral que desarrolla en el estudiante las competencias necesarias para una actuación pertinente y eficaz (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace], 2017; Rabanal et al., 2020; Guim y Marreno, 2022).

En este marco, se hace necesario poder contar con un modelo de abordaje curricular que desarrolle adecuadamente el enfoque por competencias (Zapata, 2015), el cual a su vez debe servir de referente de evaluación para determinar la consistencia de las propuestas curriculares para la formación profesional.

## **1. Planificación curricular por competencias para educación superior universitaria**

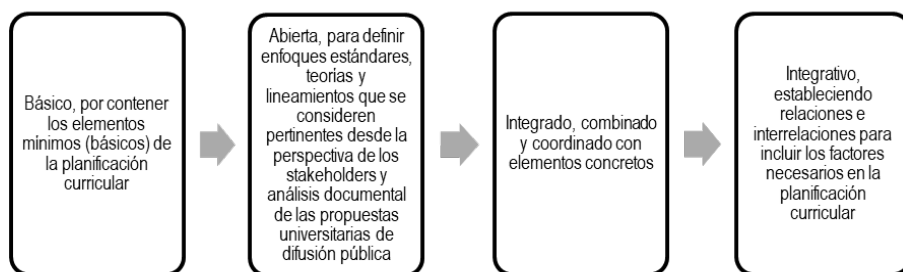
Autores señalan que persisten aún serias dificultades en el tratamiento curricular en el marco de un enfoque por competencias en educación superior; existe, por ejemplo, inconsistencias y desarticulación entre el perfil de egreso y los demás elementos del plan curricular, lo que finalmente, origina el que no se desarrollen todas las competencias previstas a lograr en una determinada especialidad profesional (Catalano, Avolio y Sladogna, 2004; Ruay, González y Plaza, 2016; Bicocchino, 2017; Zhizhko, 2017; León, Risco y Alarcón, 2018). Se dan también incongruencias en el planteamiento del modelo curricular de los planes de estudio que se elaboran a la luz de este enfoque, lo que hace que se pierda de vista el objetivo fundamental que es el logro de las competencias de los estudiantes.

Se encuentran también debilidades en el sistema de evaluación en el marco de este enfoque, con ausencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de las competencias genéricas y específicas del perfil de egreso, lo que limita la rendición de cuentas sobre los logros intermedios y finales de aprendizaje y, por ende, sobre el desarrollo esperado de las competencias (Albareda-Tiana et al., 2019). Es necesario, por tanto, reflexionar en torno a los elementos relevantes del quehacer educativo para la construcción de un Modelo de Planificación Curricular por Competencias (en adelante MPCC) para educación superior universitaria, tomando en consideración lo planteado por especialistas y docentes de distintas casas de estudio nacionales y extranjeras.

El MPCC es un referente de construcción curricular por competencias, de carácter práctico, pero enmarcado en la complejidad, la innovación y la transferencia para el logro de resultados en respuesta a demandas y desafíos del contexto, desarrollando el pensamiento crítico al articular dialécticamente el

aprendizaje con la realidad (ver Figura I). En esta perspectiva, se supera la mirada reduccionista de las competencias asociadas

solo a lo laboral y a las salidas de formación, entendidas como la ejecución idónea de las tareas requeridas (García, 2010).



Fuente: Elaboración propia, 2023 en base a Letelier, Oliva y Sandoval (2008).

**Figura I: Características del Modelo de planificación curricular por competencias (MPCC)**

Haciendo uso de la teoría fundamentada, como método cualitativo de análisis para explicar los hechos desde las fuentes primarias y secundarias involucradas en el tema (Niño, 2011; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), se pudo identificar y profundizar en los elementos propios del MPCC para educación superior universitaria, estos son: El perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación. El primer elemento, perfil de egreso, debe estar integrado por el conjunto de competencias genéricas y específicas para el desempeño en una determinada profesión; estas se deben identificar luego de un adecuado reconocimiento de las demandas del contexto y del quehacer profesional, teniendo como referente el marco teórico doctrinario de la universidad y el entorno cambiante y complejo.

La consistencia del perfil de egreso, se demuestra en la armonía entre el marco teórico doctrinario y las competencias del perfil, y entre estas y la ruta formativa. Además, debe existir pertinencia entre los ejes curriculares y las competencias previstas, las cuales deben responder a las demandas y expectativas de

la sociedad (Folgueiras y Martínez, 2009; Ordóñez, 2017; Díaz, 2020; Navas-Ríos y Ospina-Mejía, 2020; Guim y Marreno, 2022).

Así también, el perfil de egreso debe cubrir los distintos campos ocupacionales y los problemas que demandan soluciones a la profesión. Asimismo, debe contar para su adecuado desarrollo con un plan de estudios que se haya estructurado acorde a las competencias identificadas, caracterizado por su gradualidad y secuencialidad; y un sistema de evaluación que garantice el seguimiento apropiado del logro de estas (Restrepo, 2013; Díaz, 2020).

El plan de estudios, es la expresión de la propuesta formativa de una carrera; el instrumento de gestión curricular que organiza la propuesta formativa a partir de las competencias genéricas y específicas consignadas en el perfil de egreso (Gallifa y Garriga, 2010; Santiváñez, 2013; Díaz, 2016).

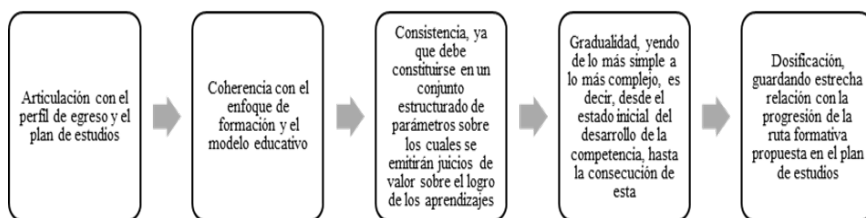
Este plan de estudios tiene que ser contrastado para su validación en la práctica, razón por la cual debe ser permanentemente seguido, monitoreado y evaluado, pues se busca constatar en qué medida logra alcanzar

los objetivos educativos para los cuales fue diseñado los que, a su vez, se encuentran consignados en el perfil de egreso (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011; Cayambe et al., 2018). Es así como la planificación curricular puede ser vista como un ejercicio permanente de investigación – acción, que nutre y retroalimenta las teorías y enfoques educativos en la praxis (Tobón, 2005; León, et al., 2018; Díaz, 2020).

El sistema de evaluación de competencias, se define como el conjunto de criterios de calidad de los aprendizajes, lineamientos y procedimientos que rigen la constatación del logro de las competencias del perfil de egreso de la carrera; por lo tanto, debe partir de un análisis profundo de cada una de las competencias a alcanzar y de sus resultados de aprendizaje (Contreras, 2018; Cano, 2019). Dicho análisis debe tener como marco referente el mapa curricular o de aprendizaje y la ruta formativa, es decir, la dosificación del

desarrollo de la competencia en el tiempo, para su evaluación (Blanco, 2009; Morán, 2019; Sancho, 2020; Navas-Ríos y Ospina-Mejía, 2020).

A partir de lo señalado, queda claro que el plan de estudios debe guardar consistencia interna y, a su vez, relación directa con el perfil de egreso y el sistema de evaluación, puesto que esto garantiza la coherencia en la organización de la propuesta formativa, en atención a las competencias definidas en el perfil de egreso; este instrumento denota la estructura de la propuesta de formación, su carácter es técnico (Santiváñez, 2013). Del mismo modo, para la necesaria consistencia del sistema de evaluación, se requiere que este tenga la suficiente lógica interna con el fin de garantizar la confiabilidad y validez de los diferentes aspectos que deben tenerse en cuenta para la evaluación de las competencias a lo largo del periodo formativo (ver Figura II).



Fuente: Elaboración propia, 2023.

**Figura II: Características del sistema de evaluación de competencias**

El logro del perfil de egreso de una carrera profesional y, por ende, de las competencias que forman parte de este, se articulan con una gestión de calidad donde elementos como la revisión permanente de éste cobran especial importancia, pues se toma en consideración las demandas sociales, investigativas y disciplinares. Para ello, se debe partir por estandarizar la competencia, con parámetros adecuadamente definidos para una apropiada evaluación y retroalimentación

de lo actuado (Tobón, 2005).

En ese sentido, el MPCC permite garantizar la consistencia entre sus distintos elementos: Perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación, los cuales deben guardar interrelaciones entre sí (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2008, Corral-Ruso, 2021). Ello con el fin de lograr un efectivo desarrollo de las competencias, con avances progresivos en la complejidad de los desempeños (Tobón,

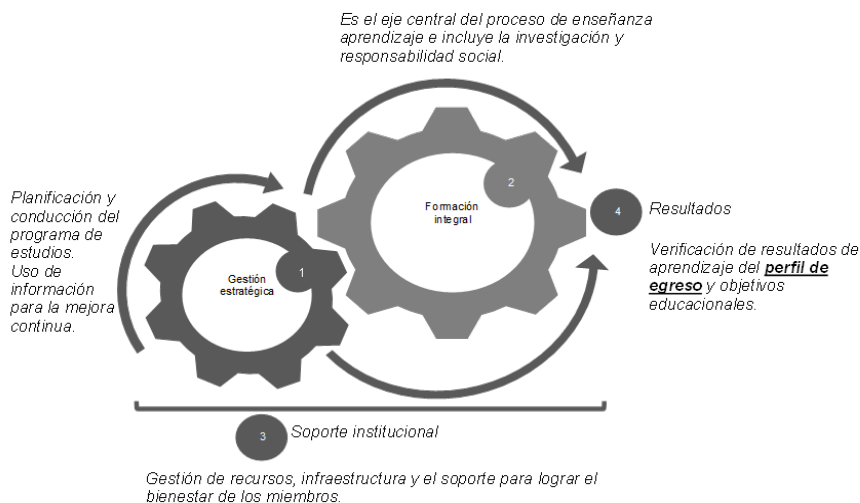
2005), para lo cual es necesario asegurar la calidad de todos los procesos que forman parte de la gestión universitaria.

## 2. Calidad de la educación superior universitaria

Los sistemas de aseguramiento de la calidad tienen como objetivo principal la garantía de procesos idóneos de formación, los cuales impulsan el desarrollo de competencias para un desempeño eficaz de los futuros profesionales en la perspectiva de satisfacer las expectativas de desarrollo de la sociedad y de la propia disciplina. Para ello, se desarrollan políticas y normas nacionales a favor de la calidad, las cuales establecen un conjunto de estándares que sirven de referente para la evaluación y la mejora continua en donde se

tiene como elemento central el logro del perfil de egreso. Por tanto, resulta importante señalar que un MPCC acompaña como eje transversal el desarrollo del sistema de aseguramiento de la calidad, lo que implica la evaluación no solo de los resultados sino también de los procesos (CINDA, 2008).

En ese sentido, el modelo de acreditación peruano, elaborado por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), plantea un servicio formativo de calidad para los programas o carreras universitarias, que coloca como primera dimensión, la gestión estratégica, referida a la planificación y conducción coherente, así como pertinente del programa de estudios, y a la formulación, evaluación y actualización del perfil de egreso acorde a las expectativas de los grupos de interés y del entorno (ver Figura III).



Fuente: Elaboración propia, 2023 con base en Sineace (2017).

**Figura III: Estructura del Modelo de Calidad de Programas de Educación Superior Universitaria**

Concibe que esto es posible lograr, gracias a una formación integral de calidad (segunda dimensión), que desarrolla en el estudiante las competencias necesarias para una actuación pertinente y eficaz (Valdés y Gutiérrez, 2018); con la necesaria pertinencia y flexibilidad del plan de estudios, con base científica y humanística, articulada de manera permanente a la responsabilidad social y a la investigación y que integra el desarrollo del saber con el contexto; y, en su cuarta dimensión, de resultados, hace evidente la importancia de verificar si realmente las competencias del perfil de egreso se lograron o no, con estrategias y mecanismos de evaluación del desempeño de los estudiantes (Sineace, 2017).

El modelo de acreditación del Sineace, considera el perfil de egreso como el eje central y articulador del programa de estudios, además reconoce que conduce su planificación, y orienta el proceso de formación integral, pues las competencias deben ser el eje ordenador de todo el proceso formativo y deben verificarse para constatar la calidad de lo alcanzado (Sineace, 2017).

Sin embargo, el 35,5% de las universidades peruanas aún no cuentan con un modelo educativo institucional que guíe el desarrollo de la formación profesional que brinda (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2021), advirtiéndose que carece de marcos procedimentales para ello, y para el desarrollo de los perfiles de egreso, planes de estudio y sistemas de evaluación en educación superior universitaria. Por consiguiente, se observa que las propuestas formativas de las universidades peruanas, pese a los énfasis de los instrumentos normativos, no cuentan con lineamientos metodológicos para la construcción curricular y existe la necesidad de seguir impulsando mejoras en la planificación institucional y gestión de la calidad; situación que fue materia de análisis en la presente investigación.

### 3. Metodología

La investigación fue descriptiva, caracterizando cómo se presenta en la realidad

el objeto analizado, con el fin de establecer su comportamiento y las interrelaciones que genera (Niño, 2011). Este tipo de investigación requiere desarrollar la descripción de los hechos a través de un registro pormenorizado de estos, para después analizarlos e interpretarlos adecuadamente. El enfoque asumido fue el cualitativo y el paradigma interpretativo, buscando realizar una lectura crítica de los hechos desde lo que dicen las fuentes primarias o secundarias involucradas en el tema, haciendo uso de técnicas como el análisis de documentos oficiales, la entrevista, el *focus group* y la triangulación de datos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Maxwell, 2019).

El diseño de investigación fue el de teoría fundamentada, la misma que señala que las proposiciones teóricas se construyen a partir de la información recogida y contrastada de diversas fuentes. De esta manera, se logra una comprensión amplia del objeto de estudio, puesto que el mismo es explorado e interpretado desde diferentes aristas, capturando de la manera más exacta su complejidad y cómo se comporta en la realidad. Cabe relevar que este diseño de investigación permitió observar de manera inductiva la planificación curricular por competencias, para luego, de manera deductiva, desarrollar inferencias sobre el fenómeno estudiado, a fin de aportar a la teoría con la interpretación de la información que se va generando, construyendo con ello conceptos que parten de los datos (Cuñat, 2007).

La información recogida con los actores seleccionados y en los documentos analizados de planificación curricular por competencias se relacionaron entre sí generando categorías, las mismas que representan los hallazgos más relevantes encontrados; por lo cual, se constituyen en organizadores temáticos para la comprensión del fenómeno, produciendo así el MPCC. Metodológicamente, mediante la aplicación de la teoría fundamentada se identificó el entramado de relaciones entre categorías y dimensiones, lo que se realiza inicialmente mediante la codificación abierta.

A partir de esto, se pudo comprender las condiciones, el comportamiento y los



resultados que forman parte del fenómeno estudiado, relacionándolo, en un segundo momento, con mayores elementos de juicio, identificando las interrelaciones entre las categorías y subcategorías mediante la codificación axial.

### 3.1. Participantes

Si bien para el recojo y procesamiento de información de fuentes secundarias, se consideró el análisis documental de propuestas de las propias universidades o de diversas teorías curriculares; para el recojo de fuentes de información primaria, se entrevistó a cinco expertos en currículo universitario y se llevó a cabo un *focus group* con cinco docentes universitarios. Estos expertos y docentes contaban con experiencia en planificación curricular con enfoque por competencias y con, por lo menos, 5 años de ejercicio docente en educación superior universitaria.

### 3.2. Técnicas e instrumentos

Como ya se ha mencionado, una de

las técnicas utilizadas fue la de análisis documental, con la finalidad de poder realizar una lectura crítica de las propuestas de planificación curricular, tanto de expertos en la implementación del enfoque por competencias, como de universidades nacionales e internacionales, lo cual permitió obtener los primeros hallazgos para la codificación abierta de categorías. Con esta información se contactó con actores relevantes - que desde su experiencia profesional han participado en la construcción de currículos en un enfoque por competencias - desarrollando entrevistas semiestructuradas con expertos en currículo universitario y un *focus group* con docentes universitarios de Lima Metropolitana en Perú.

Para la aplicación de estas técnicas se construyeron tres instrumentos: La ficha de análisis documental, la guía de entrevista semiestructurada y la guía de *focus group*. En el Cuadro 1, se detallan las categorías y subcategorías, identificadas a partir del análisis documental de propuestas curriculares oficiales de universidades nacionales y extranjeras y, de teóricos del campo curricular; estos hallazgos se tuvieron en cuenta para la construcción de los instrumentos.

#### Cuadro 1

#### Categorías y subcategorías para la construcción de los instrumentos del estudio

Categorías	Subcategorías	Dimensiones
MPCC	Perfil de egreso	Tendencias y desafíos
		Marco de construcción del currículo
MPCC	Plan de estudios	Análisis de contexto y campos ocupacionales
		Competencias y unidades de competencias
MPCC	Sistema de evaluación	Mapa curricular
		Malla curricular
MPCC	Sistema de evaluación	Certificación progresiva
		Ruta formativa
MPCC	Sistema de evaluación	Transversalización de la investigación formativa y la responsabilidad social
		Estrategias didácticas
MPCC	Sistema de evaluación	Evaluación de los logros de aprendizaje por experiencia curricular o curso.
		Evaluación modular de competencias.
MPCC	Sistema de evaluación	Evaluación de la competencia por cortes, para verificación, retroalimentación y mejora
		Evaluación de la competencia por cortes, para verificación, retroalimentación y mejora

### Cont... Cuadro 1

Coherencia del perfil de egreso	Consistencia	Perfil de egreso y marco teórico doctrinario. Análisis del contexto y perfil de egreso
	Pertinencia	Temas curriculares transversales y competencias Competencias y tendencias y desafíos
	Cobertura	Perfil y campos ocupacionales de la profesión. Competencias y problemas para resolver
Coherencia del plan de estudios	Consistencia	Mapa curricular y perfil de egreso Ruta formativa y mapa curricular
	Pertinencia	Estrategias didácticas y enfoque por competencias Recursos y materiales y estrategias didácticas
	Cobertura	Mapa curricular y perfil de egreso. Ruta formativa y el mapa curricular
Coherencia del Sistema de evaluación	Consistencia	Resultados de aprendizaje, criterios y evidencias con el perfil de egreso Evaluación de competencias con fines de certificación y titulación y mapa curricular
	Pertinencia	Evaluación de los aprendizajes y gradualidad del desarrollo de las competencias
	Cobertura	Resultados de aprendizaje, criterios y evidencias con las evaluaciones por competencia y por módulos.
Coherencia entre el perfil de egreso, plan de estudios y el sistema de evaluación	Consistencia	Perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación
	Pertinencia	Perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación
	Cobertura	Competencias del perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación

**Fuente:** Elaboración propia, 2023.

## 4. Resultados y discusión

Desde hace más de una década, en el Perú, el enfoque por competencias es el más usado en los procesos de formación en educación superior universitaria; sin embargo, como resultado de esta investigación es posible afirmar que aún no se implementa adecuadamente, lo que origina una deficiente gestión del perfil de egreso y, por lo tanto, el no logro de las competencias por parte de los estudiantes, lo que puede superarse con el marco orientador que brinda un MPCC, siendo que este puede garantizar la consistencia interna del perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación.

El MPCCC promueve que las competencias sean identificadas de manera pertinente, dando cuenta de las demandas

actuales que el contexto plantea a cada profesión. Esto luego de un proceso de estandarización mediante el cual las competencias son dosificadas secuencialmente en el tiempo, configurándose en un mapa curricular coherente que refleja los estadios, las etapas y el tiempo de desarrollo de estas, generándose una ruta formativa consistente y pertinente. En ese sentido, Bicocca-Gino (2017) identifica la necesidad de formar profesionales no solo exitosos en su campo, sino, también, seres humanos con un alto sentido de responsabilidad social.

Otro resultado alcanzado fue la corroboración de que, el MPCC permite promover el desarrollo de un plan de estudios basado en la problematización con el objetivo de estimular el pensamiento complejo y, de un sistema de evaluación que identifica los

resultados de aprendizaje, desempeños y criterios de evaluación a través de mecanismos de seguimiento de las competencias genéricas y específicas como medio de verificación de los logros intermedios y finales, fortaleciendo con ello el aseguramiento de la calidad del proceso formativo, lo que coincide con lo afirmado por Ruay et al. (2016), como resultado del rediseño curricular desarrollado en la Universidad de Talca, en Chile.

Además, se coincide con Corral-Ruso (2020), en el hecho de que los procesos de construcción curricular deben estar basados en la reflexión y ser una experiencia participativa que articula el modelo educativo a las competencias y plan de estudios desde una perspectiva global.

Asimismo, como resultado de este estudio se puede afirmar que el MPCC, al considerar todos los aspectos que forman parte de un desarrollo integral de las competencias, permite evaluar la consistencia interna de cada uno de sus elementos (perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación) y la consistencia de las propuestas entre sí. Esta afirmación surge gracias a que se analizó, con el MPCC propuesto, 3 planes curriculares de universidades de Lima Metropolitana-Perú, logrando identificar deficiencias en las mismas, tales como:

a. Desarticulaciones entre los diferentes niveles y componentes de la propuesta curricular; el desarrollo de currículos densos y sumamente prescriptivos, que no ayudan a definir una ruta clara de aprendizaje ni de evolución de las competencias.

b. Falta de consensos en torno a, por lo menos, los elementos claves del enfoque por competencias lo que conlleva a que no se termine concretando un currículo consistente.

c. Contradicciones y ausencias entre el desarrollo de la competencia y su evaluación.

d. Mantenimiento de estrategias de evaluación tradicionales centradas en lo cuantitativo y sin retroalimentación a los estudiantes.

Se pudo identificar que esto genera falta de claridad en las propuestas curriculares y un inadecuado diseño de las estrategias

didácticas y de evaluación, en el marco de un enfoque por competencias, para lo cual resulta especialmente importante la definición del mapa curricular, instrumento que expresa el cómo se van a desarrollar las competencias en el tiempo y, en este sentido, la forma en la que cada asignatura aportará al logro del perfil de egreso, considerando los contenidos, los resultados de aprendizaje y la forma cómo se van a evaluar, lo que coincide con lo expresado por García y Tobón (2008); García (2010); Ruay et al. (2016); Bicocca-Gino (2017); Zhizhko (2017); y, León et al. (2018).

Una ruta coherente de construcción del currículo debe superar el inadecuado abordaje curricular y las debilidades teóricas y metodológicas del enfoque por competencias, así como formas de enseñanza tradicionales, tal como también lo afirman Morin (1999); Moore (2003); Nieweg (2004); Cano (2009); Quintero y Molano (2009); Clímént (2010); Irigoyen et al. (2011); Florido, Jiménez y Santana (2011); Estévez-Nenninger et al. (2014); Villarroel y Bruna (2014); Moscoso y Hernández (2015); Villardón-Gallego (2015); Ruay et al. (2016); Bicocca-Gino (2017); Zhizhko (2017); León et al. (2018); y, Díaz (2020). En ese sentido, Cinda (2005); Rodríguez (2018); y, Sancho (2020), aportan con propuestas de planificación curricular que buscan romper con prácticas tradicionalistas y centrarse en la investigación, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad y la innovación.

Los antecedentes y resultados permiten coincidir con lo señalado por el Ministerio de Educación de Perú (Minedu, 2020), ente que identificó como problema público en educación superior las inadecuadas competencias para el ejercicio profesional y el desarrollo de la investigación e innovación, a causa de una baja pertinencia de los programas de estudio, con definiciones instrumentales, poco profundas que se alejan cada vez más de la real dimensión del concepto de competencia, tal como lo señalan Ruay et al. (2016).

El diseño de un MPCC posibilitó detectar que: 1) Los perfiles de egreso analizados no partían de un adecuado análisis ocupacional y contextual a fin de responder a las demandas

de cada campo profesional; y, 2) los planes de estudios no contenían mapas curriculares, solo la distribución de las asignaturas, sin una estandarización de las competencias y, sin definir rutas formativas claras.

Lo anterior, dado que, en todos los casos analizados, no se precisaba cómo cada asignatura contribuye al desarrollo de las competencias, ni tampoco se planteaba el desarrollo de un sistema de evaluación, lo que impide el seguimiento progresivo y permanente del logro de las competencias y la retroalimentación a los estudiantes, hechos que coinciden con lo señalado por Moore (2003); Nieweg (2004); Alvarado et al. (2008); Quintero y Molano (2009); Climent (2010); Irigoyen et al. (2011); Florido et al. (2011); Estévez-Nenninger et al. (2014); Villarroel y Bruna (2014); Villardón-Gallego (2015); Ruay et al. (2016); Bicocca-Gino (2017); Zhizhko (2017); León et al. (2018); y, Díaz (2020).

## **Conclusiones**

El estudio permitió evidenciar la importancia de contar con un MPCC, que brinde los lineamientos teóricos y prácticos necesarios para un adecuado tratamiento curricular, para lo cual resulta importante que se determinen con claridad los elementos y pasos a considerar a fin de asegurar la calidad en los aprendizajes adquiridos, puesto que los procesos de planificación curricular deben considerar la reflexión, así como experiencia participativa que logre articular el modelo educativo a las competencias y plan de estudios desde una perspectiva integral.

Se constató que la ruta de construcción del currículo – en los casos analizados - no fue certera, no contempla aspectos sustanciales como la dosificación gradual del desarrollo de las competencias en el tiempo; no se considera el estado de las demandas en un entorno cada vez más incierto y desafiante; ello, sumado a la necesidad de intensificar el uso de las tecnologías de información y comunicación y la de crear sistemas eficaces de aprendizaje en entornos virtuales que aborden, desde el currículo, la complejidad.

El camino relacionado a la construcción del currículo debe sobrepasar el desacertado abordaje curricular, así como las debilidades tanto teóricas como metodológicas del enfoque por competencias, así como las formas de enseñanza tradicionales, con la finalidad de enfrentar la problemática de inadecuadas competencias para el ejercicio profesional, así como el desarrollo de la investigación e innovación, como consecuencia de una baja pertinencia de los programas de estudio en la educación superior. Por lo tanto, se tiene como desafío el identificar - de acuerdo con los campos de actuación de las distintas profesiones - las competencias a desarrollar para el ejercicio de una determinada carrera, considerando las tendencias y prospectiva del campo disciplinar.

Se evidenció que las propuestas curriculares de casas de estudio internacionales se constituyen en un valioso referente para el diseño de un MPCC, dado que sus distintas perspectivas y variados aportes permiten reflexionar acerca de los elementos a tener en cuenta en la planificación curricular; asimismo, los teóricos contribuyen con propuestas de planificación curricular que buscan romper con prácticas tradicionalistas y centrarse más en la investigación, innovación, interdisciplinariedad, así como en la transdisciplinariedad.

Por tanto, resulta sumamente relevante el llevar a cabo una adecuada planificación curricular, considerando etapas y pasos articulados y consistentes, de tal manera que no se pierda la pertinencia y la coherencia entre sí, para una propuesta formativa gradual, sistemática y secuencial, lo que permitirá contrarrestar el reduccionismo con el que muchas veces se aplica este enfoque por competencias, puesto que se trata de transformar el sentido mismo de la enseñanza y del aprendizaje para lo que se requiere un adecuado planteamiento curricular.

Un MPCC también puede orientar los procesos de formación continua, acompañamiento y asistencia técnica hacia los docentes, en el entendido que estos proceden de distintas disciplinas y no tienen una formación

pedagógica previa, lo que conlleva a la imperante necesidad de establecer parámetros claros de concreción, implementación y evaluación curricular que garanticen la comprensión del qué, cómo, para qué y cuándo del perfil de egreso, mapa curricular, ruta formativa y sistema de evaluación.

El diseño de un MPCC permitió constatar que los perfiles de egreso responden a las demandas de cada campo profesional; y los planes de estudios no incluían mapas curriculares, solo la distribución de las asignaturas, sin especificar las competencias a desarrollar en las mismas, tampoco se planteaba el desarrollo de un sistema de evaluación, lo cual impide el seguimiento progresivo y permanente del logro de las competencias, así como la retroalimentación a los estudiantes.

El MPCC permite evidenciar que no basta con garantizar la consistencia interna del perfil de egreso, del plan de estudios y del sistema de evaluación; sino que, para el desarrollo eficaz y eficiente de cada uno de estos aspectos se requiere la consistencia y alineamiento constructivo entre los mismos.

Así también, se debe partir de un análisis minucioso de la competencia y de los aprendizajes requeridos, para ello, se debe conocer el contexto en el entendido de que si se establecen los saberes a alcanzar -en el marco de las demandas presentes y futuras de la profesión- estos se pueden evaluar mediante evidencias de actuación, brindando la retroalimentación correspondiente, a fin de que el estudiante genere su propio plan de mejora de los aprendizajes, asegurando con ello el desarrollo de las competencias a alcanzar.

Adicionalmente, se propone -a fin de que el currículo universitario garantice la calidad, coherencia, pertinencia y cobertura necesaria- que las universidades desarrollen una planificación curricular que cuente con un referente teórico y metodológico, es decir con un MPCC, el mismo que también debe ser referente de evaluación de la consistencia interna de cada uno de los elementos sustanciales de la planificación curricular (perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación) y su interrelación, a fin de superar

las desarticulaciones entre los diferentes niveles y componentes del currículo, para el aseguramiento de la calidad de las propuestas formativas.

## Referencias bibliográficas

- Albareda-Tiana, S., Azcárate, P., Muñoz-Rodríguez, J. M., Valderrama-Hernández, R., y Ruiz-Morales, J. (2019). Assessing competences in sustainability in teaching degrees and post-degrees: A proposal of a tool. *Enseñanza de Las Ciencias*, 37(3), 11-29. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2670>
- Alvarado, V., Cárcamo, A., García, A., y Mella, E. (2008). Marco conceptual orientador para el diseño curricular contemporáneo. En Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (Eds.), *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior* (pp. 95-114). CINDA, Grupo Operativo de Universidades Chilenas y Mineduc.
- Bicocca-Gino, R. M. (2017). Análisis crítico filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20(2), 267-281. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.6>
- Blanco, A. (Coord.) (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Narcea Ediciones.
- Cano, E. (2019). Evaluación por competencias en la educación superior: buenas prácticas ante los actuales retos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 5-8. <https://revistas.uam.es/ricce/article/view/11386>
- Casanova, I., Canquiz, L. Paredes, Í. e Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en

- Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIV(4), 114-125. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/24913>
- Catalano, A. M., Avolio, S., y Sladogna, M. G. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: Conceptos y orientaciones metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cayambe, M. D., Filian, F. H., Arguello, L. V., y Rodríguez, N. E. (2018). Formación por competencias: Reto actual de la Universidad Ecuatoriana. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(1), 141-149. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/737>
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias. Reto de la Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 94-104. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27298>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA (2005). *Curriculo universitario basado en competencias*. Universidad del Norte. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/curriculo-universitario-basado-en-competencias.pdf>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. CINDA, Grupo Operativo de Universidades Chilenas y Mineduc. <https://cinda.cl/publicacion/disenio-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior/>
- Climént, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120091A>
- Contreras, F. A. (2018). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 87-99. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/294>
- Corral-Ruso, R. (2021). Formación basada en competencias en la educación superior cubana: Una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), 1-13.
- Corvalán, O., y Hawes, G. (2006). Aplicación del enfoque por competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 40(1), 1-17. <https://doi.org/10.35362/rie4012528>
- Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (*grounded theory*) al estudio del proceso de creación de empresas. En Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM) (Eds.), *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (Vol. 2, 44-57). AEDEM.
- Díaz, Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, XLII(169), 160-179. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.169.59478>
- Díaz, C. (Ed.) (2016). *II Encuentro Internacional Universitario. Las competencias genéricas en la Educación Superior: Ponencias y conversatorio*. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Estévez-Nenninger, E. H., Valdés-Cuervo, Á. A., Arreola-Olivarría, C. G., y Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis*.

- Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49 - 64. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.CSEA>
- Florido, C., Jiménez, J. L., y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, (354), 629-656. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-014>
- Folgueiras, P., y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2(1), 55-76. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/21972/1/569108.pdf>
- Gallifa, J., y Garriga, J. (2010). Generic competences in Higher Education: Studying their development in undergraduate social science studies by means of a specific methodology. *Perspectives in Education*, 28(3), 70-86. <https://journals.co.za/doi/10.10520/EJC87585>
- García, B., Loredo, J., Luna, E., y Rueda, M. (2016). Modelo de evaluación de competencias docentes para la evaluación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 96-108. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.3.008>
- García, J. A., y Tobón, S. (2008). *Gestión del currículo por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. A.B. Representaciones Generales S.R. L.
- García, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/5065#page=1>
- Guim, P., y Marreno, Y. (2022). Desarrollo de competencias en prácticas pre-profesionales y la inserción laboral de egresados universitarios en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 212- 227. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38833>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. McGraw-Hill Educación.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- León, A. P., Risco, E., y Alarcón S., C. (2018). Aprendizajes que promueven los profesores en un enfoque curricular por competencia en educación superior. *Revista Praxis Pedagógica*, 18(23), 108-126. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.108-126>
- Letelier, M., Oliva, C., y Sandoval, M. J. (2008). Propuesta de modelo general de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad. En Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (Eds.), *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior* (pp. 115-133). CINDA, Grupo Operativo de Universidades Chilenas y Mineduc.
- Ley Universitaria No. 30220 de 2014. La presente Ley tiene por objeto normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades. Promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura. 9 de julio de 2014.

- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Ministerio de Educación de Perú – Minedu (2020). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6921>
- Moore, R. (2003). Curriculum restructuring in South African higher education: Academic identities and policy implementation. *Studies in Higher Education*, 28(3), 303-319. <https://doi.org/10.1080/03075070309294>
- Morán, J. H. (2019). *Evaluación curricular del programa de Ingeniería Industrial en una Universidad Privada y propuesta de mejora continua e innovación* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/3038?show=full>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://www.uv.mx/dedaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Moscoso, F., y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: Un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3796>
- Navas-Ríos, M. E., y Ospina-Mejía, J. O. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195–217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Nieweg, M. R. (2004). Case study: innovative assessment and curriculum redesign. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 203-214. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188474>
- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Ordóñez, E. (2017). *Diseño de planes de estudios universitarios desde un enfoque competencial* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/5664/ordo%C3%B1ez-olmedo-tesis-17-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quintero, M., y Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: Una investigación-acción desde la teoría crítica de la educación. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, 8(32), 39-55. <https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/171>
- Rabanal, R., Huamán, C. R., Murga, N. L., y Chauca, P. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXI(2), 250-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32438>
- Restrepo, B. (2013). Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: Trazabilidad histórica del concepto. *Uni-Pluri/Versidad*, 13(2), 14-23. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16970>
- Rodríguez, R. (2018). Propuesta de modelo educativo universitario basado en competencias para la Universidad Nacional de Trujillo, 2016. *Revista Ciencia y Tecnología*, 14(3), 107-124. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2111>
- Ruay, R. O., González, P., y Plaza, 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>
- Sancho, C. (2020). La evaluación por competencias. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(21), 389-406. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/221>
- Santivañez, V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Ediciones de la U.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - Sineace (2017). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. Sineace. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/4086>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - Sunedu (2021). *Modelo de renovación de licencia institucional*. Sunedu. <https://www.sunedu.gob.pe/renovacion-licencia-institucional/>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007*. Tuning América Latina. <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>
- Valdés, V., y Gutiérrez, P. (2018). Las urgencias pedagógicas en la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la calidad en el nuevo modelo educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(1), 1-28. <https://doi.org/10.17583/remie.2018.3199>
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea Universitaria.
- Villarreal, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Zapata, J. S. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: Apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33. <https://doi.org/10.18359/ravi.1420>
- Zhizhko, E. A. (2017). Competencias en la educación profesional: Una contribución a su estudio. *Voces de la Educación*, 2(4), 200-208. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/77>