



CARACTERIZACIÓN HISTÓRICA DE LA CONCEPCIÓN DE LAS EVALUACIONES DE CICLO: MECANISMOS DE MONITOREO EN CARRERAS DE PREGRADO

HISTORICAL CHARACTERIZATION OF THE CONCEPTION OF CYCLE
ASSESSMENTS: MONITORING MECHANISMS IN UNDERGRADUATE
PROGRAMS

Lidia Briones Acuña (*)

Universidad Católica de Temuco

Malva Reyes Roa

Universidad Católica de Temuco

Felipe Manríquez Poblete

Universidad Católica de Temuco

Resumen

Los aportes de las evaluaciones de ciclo como mecanismo de aseguramiento del perfil de egreso de carreras universitarias, constituyó la problemática investigada. El objetivo radicó en caracterizar la evolución histórica de los mecanismos de monitoreo para avanzar a diseños más pertinentes y contextualizados, que aseguren el cumplimiento del perfil de egreso. La investigación se sustentó en el paradigma interpretativo, bajo un enfoque metodológico cualitativo, orientado a la descripción del objeto. El método fundamental fue el histórico-lógico, apoyado con el análisis documental. Los resultados consideraron etapas comprendidas entre 2011 y 2022, estableciéndose unidades y subunidades de análisis, para la caracterización histórica de las evaluaciones de ciclo. Las conclusiones arrojaron que el énfasis institucional permea la instalación y evolución de las evaluaciones de ciclo como estrategia de monitoreo, caracterizada por su enfoque participativo y centrado en el desempeño de los estudiantes y la reflexión de los docentes como estrategia de retroalimentación.

Palabras clave: Calidad de la educación; competencia profesional; Educación Superior; evaluación; evaluación del currículo.

Abstract

The massification of Higher Education in Latin America (OEI, 2021) promotes the implementation of policies and strategies that foster the formation of professionals who contribute to societal development. Therefore, evaluating the achievement of the graduation profile is necessary for the quality and relevance of the university educational process. The Universidad Católica de Temuco (UCT) has implemented Cycle Evaluations (EC) as an evaluative mechanism to assess the level of competency achievement and monitor the graduation profile. The research problem lies in identifying: What are the historical traits that characterize the evolution of cycle evaluation as a monitoring mechanism to ensure the fulfillment of the graduation profile and its contributions to decision-making to promote quality and continuous improvement at UCT?

The objective of the study is to characterize the historical evolution of EC as a monitoring mechanism and instrument with the purpose of advancing towards more pertinent designs that ensure the fulfillment of the graduation profile and continuous improvement. The research is based on an interpretative paradigm (Mejía, 2022) and the historical-logical method, as it addresses the evolution of EC from a temporal axis covering from 2011 to 2022 through the analysis of documentary information (Peña, 2022).

The results show gaps between the evaluated cycles. The intermediate and initial cycles, in the early periods, obscure the terminal cycle, which is relevant given the progressive emphasis and the purpose of EC to verify the fulfillment of the Graduation Profile, which is fully manifested in the terminal cycle. There is coherence between the competency-based educational model and the evaluation modalities that mobilize performances favoring

(*) Autor para correspondencia:

Lidia Briones Acuña

Universidad Católica de Temuco

Manuel Montt 056 edificio 8 oficina 208

Correo de contacto: lidia.briones@uct.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 26.03.2024

ACEPTADO: 14.07.2024

DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1562

individual feedback, Integrative Evaluation, and Evaluation associated with Practical Training. The design of improvement plans for the effective monitoring and assurance of the graduation profile is weak, appearing only incipiently in the second analyzed period. Although these improvement plans are being incorporated, they are still at an intermediate level of development. Only the results of the final stage of historical analysis evidenced plans aimed at decision-making for continuous improvement.

Institutional emphases permeate the establishment of monitoring processes (UCT, 2018; PUCV, 2020), evidenced in the various historical periods, in coherence with the UCT educational model, orientations, and curricular guidelines. This evolution accounts for an EC that contemplates competencies, modalities, and evaluation strategies focused on student performance, according to their curricular trajectory, and allows evidencing the achievement of the graduation profile (Alvarado et al., 2017).

The research confirms the existence and proliferation of curricular monitoring systems in the programs. This allows for future studies focused on quality, mechanisms, decision-making relevance, and continuous improvement, based on graduation profiles.

Keywords: Quality of Education; professional competence; Higher Education; Assessment; Curriculum Assessment.

1. Introducción

En el marco del compromiso con el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) establece en su Objetivo IV de las Metas Educativas del 2030, la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (García & Lamarra, 2023). Esta perspectiva implica el compromiso con "una educación de calidad y la mejora de los resultados de aprendizaje. Para ello, es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados, así como los mecanismos para medir los progresos" (UNESCO, 2016, p. 8). En este sentido, una educación de calidad se caracteriza por la existencia de mecanismos de evaluación que faciliten la mejora continua.

En la actualidad, la Educación Superior ha experimentado un proceso de masificación en América Latina, con una matrícula total estimada en alrededor de 28 millones de estudiantes en el año 2017 (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2021). Esta expansión ha generado la necesidad imperante de asegurar la calidad en la formación, particularmente evidente en países como Chile, Argentina, Perú y Uruguay, que están en transición hacia la universalización de la Educación Superior. La clasificación de la Tasa Bruta de Educación Superior de estos países refleja este proceso de universalización, mientras que otros países de la región aún se encuentran en una etapa de masificación, subrayando la importancia crítica de garantizar la excelencia en la Educación Superior para todos los estudiantes (OEI, 2021). En este escenario, resulta fundamental implementar políticas y estrategias que fomenten la calidad en la formación académica, con el objetivo de asegurar que los profesionales contribuyan de manera significativa al progreso de la sociedad.

En este contexto, la Universidad Católica de Temuco (UCT) ha implementado las Evaluaciones de Ciclo (EC) como un mecanismo que integra los logros de aprendizaje de actividades curriculares con los niveles de competencias en un ciclo formativo, a fin de verificar el desarrollo de las competencias a través del desempeño de los estudiantes para monitorear el nivel logro del perfil de egreso. Además, define un ciclo formativo como una etapa secuencial coherente y lo clasifica en inicial (I), intermedia (II) y terminal (III) (UCT, 2018). Por lo tanto, el problema de investigación que generó el presente artículo radica en identificar:

¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la evolución histórica de la evaluación de ciclo como mecanismo de monitoreo para asegurar el cumplimiento del perfil de egreso y sus aportes a la toma de decisiones para promover la calidad y la mejora continua en la UCT?

A partir del problema, el presente estudio tiene como objetivo caracterizar la evolución histórica de la EC como mecanismo e instrumento de monitoreo con el propósito de

avanzar hacia diseños más pertinentes, situados y contextualizados que aseguren el cumplimiento del perfil de egreso y la mejora continua.

2. Revisión de la literatura

Durante la última década, las universidades chilenas han fomentado y desarrollado diversos procesos de innovación curricular de modo de transformar el proceso formativo, los que han ido aparejados de una evolución de la conceptualización y enfoques evaluativos, pasando desde uno centrado en evaluación educativa y del aprendizaje en general, a uno situado y comprendido desde una evaluación auténtica, formativa y de competencia (Huamán et al., 2020). Para responder a este desafío, las universidades diseñan currículos con foco en el aprendizaje de los estudiantes y el aseguramiento de las competencias y los desempeños expresados en sus perfiles de egreso (Rivas & Espinoza, 2021). Este cambio de perspectiva tensiona las características de los mecanismos de monitoreo del perfil de egreso, a fin de que permita evaluar el desempeño real de los estudiantes de Educación Superior.

En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) considera procesos de evaluación y verificación del cumplimiento en base a Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario. El criterio Procesos y Resultados de Enseñanza-Aprendizaje explícita como condición para acceder al nivel tres (máximo) que las “estrategias institucionales de monitoreo de la progresión estudiantil y del nivel de logro del perfil de egreso contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los programas” (CNA, 2021, p. 5). Por tanto, los procesos de monitoreo y evaluación de los perfiles de egreso constituyen un imperativo normativo, ético, y una necesidad para robustecer con datos, la toma de decisiones y la mejora continua de las instituciones de Educación Superior.

El compromiso con la calidad en la Educación Superior, en particular con el cumplimiento del perfil de egreso, se ve desafiado por la creciente exigencia de marcos normativos y la necesidad de implementar modelos educativos basados en competencias, que aseguren la calidad de los desempeños laborales al transferir las potencialidades del individuo a los diversos entornos (Casimiro et al., 2019). Esta tensión genera desafíos en los procesos evaluativos de las instituciones de Educación Superior, que deben encontrar un equilibrio entre la estandarización y la contextualización para garantizar la pertinencia de los mecanismos evaluativos respondiendo a las demandas del entorno y a los diferentes modelos educativos.

Para dar respuesta a la necesidad de monitoreo y aseguramiento de sus perfiles de egreso, las universidades han establecido mecanismos y estrategias. Huamán et al. (2020) identificaron cinco tendencias: a) coherencia entre plan de estudios e instrumentos de evaluación de asignaturas con el perfil de egreso; b) al final de los estudios universitarios; c) progresiva

durante la formación; d) progresiva y al final de los estudios, y e) evaluación por egresados y empleadores.

En la UCT el principal mecanismo es la "Evaluación de Ciclo", de tipo progresiva durante la formación, siendo esta una evaluación que integra los resultados de aprendizaje de las actividades curriculares, asociados a niveles de competencias declaradas en un ciclo formativo con el propósito de verificar el desarrollo de las competencias, a través del desempeño del estudiantado (Valdivieso et al., 2019). La implementación de estos mecanismos y estrategias demuestra el compromiso de las universidades con la calidad y pertinencia de la formación de sus estudiantes, contribuyendo así a la mejora continua de los programas académicos.

3. Referencias teóricas o conceptuales

Estudios sobre calidad en Educación Superior dan cuenta de diversas concepciones, acorde a las transformaciones sociales. Se destaca que calidad es un valor atribuible a un proceso educativo o grado de ajuste entre las acciones de una institución o programa académico, así como un referente del saber, hacer y ser, o una impronta institucional que sea garante del futuro profesional, es por ello que es un desafío para las universidades. Igualmente, se entiende que la calidad es el cumplimiento de estándares mínimos (Molina & Letelier 2020; Soza, 2021; Vega, 2020), por tanto, garantizar una educación de calidad se convierte en un reto multidimensional que requiere conciliar estas distintas visiones y necesidades para promover un desarrollo integral y pertinente en el ámbito educativo.

Uno de los conceptos fundamentales para comprender la evaluación de la calidad de los programas de formación en Educación Superior es el de perfil de egreso, definido como "el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante adquiere durante su proceso formativo en la carrera o programa, y que demuestra al momento de su egreso" (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2017, p. 4). Las instituciones de Educación Superior han propuesto mecanismos de evaluación que permitan un monitoreo continuo y aseguren el cumplimiento de los perfiles de egreso comprometidos (Huamán et al., 2020; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso [PUCV], 2020; Rivas & Espinoza, 2021; UCT, 2019).

Estos mecanismos evaluativos para el logro del perfil de egreso son prioritarios para revisar la pertinencia de los programas en un contexto diverso y cambiante, dado que el perfil de egreso se considera como la convergencia entre la formación y la sociedad (Carrera et al., 2019). Desde esta perspectiva, el aseguramiento de la calidad implica contar con mecanismos que apunten al control, la garantía y la promoción de la calidad, en coherencia con los modelos educativos institucionales (Rivas & Espinoza, 2021). En resumen, los mecanismos de evaluación

del logro del perfil de egreso permiten asegurar la calidad, coherencia y pertinencia del proceso formativo de los estudiantes universitarios.

4. Metodología

La investigación realizada se sustenta en un paradigma de tipo interpretativo que busca comprender las percepciones del individuo en estudio o del fenómeno observado sobre su entorno o realidad (Mejía-Rivas, 2022). Este paradigma, en su función hermenéutica del estudio del objeto de investigación, se enfoca en la comprensión e interpretación de la realidad social y humana a través de la consideración de los significados, símbolos y contextos (Mansilla & Huaiquién, 2020). Esto, a su vez, se complementa con la idea de la hermenéutica vista desde la dinámica triple del texto, el contexto y pretexto (Pérez et al., 2019). Estudiar un fenómeno como las EC en el tiempo se comprende en un contexto histórico. Este enfoque permite la comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales y humanos, reconociendo la subjetividad y la complejidad inherente a ellos, que se manifiesta en la realidad de contextos de Educación Superior hacia el interior de carreras específicas.

La naturaleza de este estudio es cualitativa de tipo no experimental por cuanto se observa fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, y tiene un alcance descriptivo. Según Cerrón (2019), esta se configura de manera pertinente en la educación, al permitir aplicar y proponer mejoras continuas a la realidad social emergente de la formación de estudiantes, docentes y comunidad educativa, y se soporta en la transferencia, producción de conocimientos, ideas, acciones y materiales, los que necesariamente a partir de la revitalización se corrigen, rectifican, modifican, superan y renuevan.

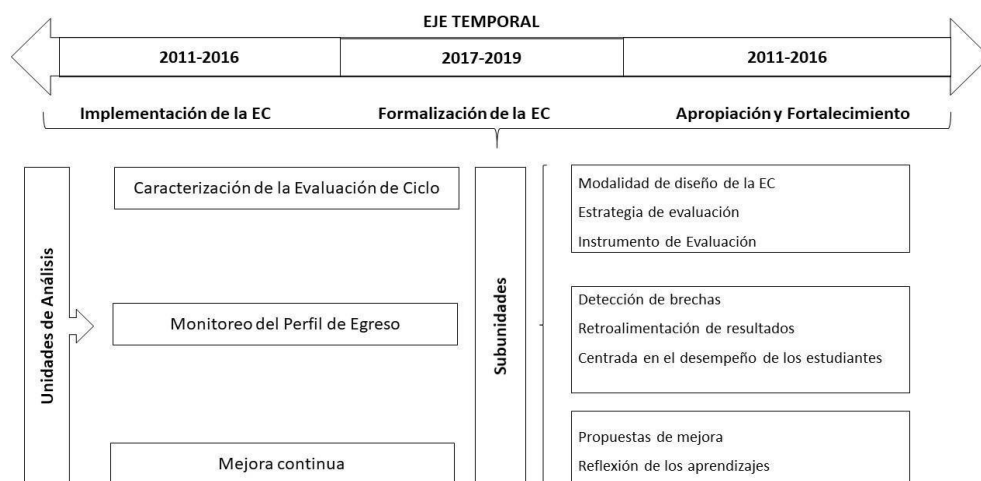
En este sentido, el objeto de estudio radicó en la evolución de la EC en la Universidad Católica de Temuco como estrategia de monitoreo del perfil de egreso, lo que condujo al empleo del método histórico-lógico. Este último, según Torres-Miranda (2020), permite reunir evidencia de hechos pasados y su empleo posterior de formulación de ideas o teorías sobre la historia, para comprender técnicas metodológicas y analizar datos relevantes para construir una información coherente de los acontecimientos ocurridos asociados al objeto. Este método permite comprender el objeto de estudio y lograr los objetivos de la presente investigación, a través de un eje temporal basado en la EC.

El método histórico-lógico se apoya, esencialmente, en el análisis de documentos, el cual, según Martínez et al. (2023), permite profundizar sobre el objeto de estudio, bajo el principio de compromiso investigativo, aportando rigurosidad científica para que los resultados sean pertinentes y los hallazgos de las fuentes documentales muestren calidad. En este caso

particular, se trata de documentos internos vinculados a la EC y los informes respectivos, tales como muestra la Figura 1.

Figura 1

Plan de análisis metodológico



El plan de análisis utilizado fue el método histórico-lógico, que estableció un eje temporal que abarcaba desde 2011 hasta 2022. En primer lugar, se realiza un análisis documental utilizando documentos institucionales como orientaciones, normativas y lineamientos relacionados con el mecanismo de EC. Posteriormente, se recopilaron todos los informes de las EC, alcanzando un total de 54, lo que proporcionó una base sólida para el análisis subsiguiente.

5. Resultados

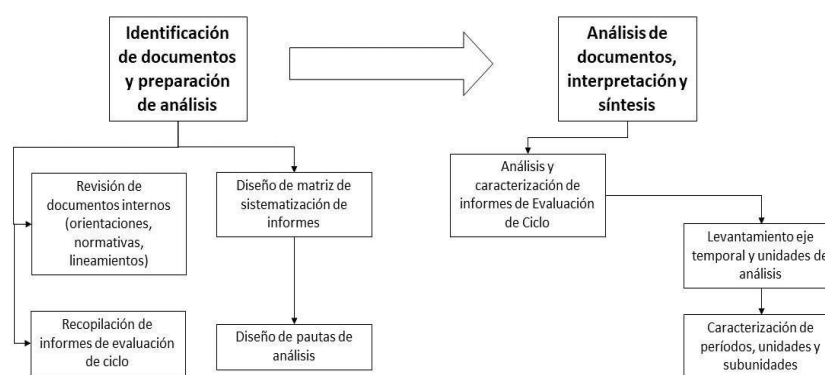
A través del análisis histórico-lógico de los informes de EC, con foco en las orientaciones y lineamientos establecidos por la UCT, se definió el eje histórico del presente estudio, delimitando términos de comportamiento histórico de la EC como mecanismo de monitoreo curricular. De este comportamiento y de sus características se desprenden diferentes etapas y unidades de análisis que tratan de dar respuesta a la problemática. Al mismo tiempo, se identificaron subunidades que aportan a la comprensión del fenómeno estudiado.

En relación con las etapas, se generó una periodización vinculada a la instalación inicial y consolidación del Modelo Educativo. La primera etapa, la más extensa desde el 2011 al 2016, implicó la sensibilización, apropiación e instalación del modelo por competencia, dando origen

a la implementación de la EC. Desde el 2017 al 2019, producto de la implementación del modelo, se da énfasis al monitoreo y avance del perfil de egreso en los ciclos formativos, formalizando la EC como mecanismo priorizado por la institución; entre los años 2020 y 2022 se consolida y enfatiza en propuestas de mejora basadas en los resultados de las EC, dando cuenta de un proceso de apropiación y fortalecimiento del mecanismo. En este contexto, la Figura 2 da cuenta de estos periodos, unidades y subunidades.

Figura 2

Eje temporal, unidades y subunidades de análisis



A partir del estudio histórico-lógico de las EC se establecieron unidades de análisis y características tales como:

1. Primera unidad caracterización de la EC: en base a la identificación de los elementos del mecanismo de monitoreo, con datos como la facultad, carrera, año, cohorte, modalidad, estrategias e instrumentos.
2. Segunda unidad monitoreo del perfil de egreso: considera subunidades como la detección de brechas, entendidas como la distancia entre el nivel de competencias observado y el deseado en función del perfil de egreso, la retroalimentación y orientación hacia el desempeño.
3. Tercera unidad mejora continua: con foco en el uso de resultados como herramienta de reflexión y toma de decisiones, abordando subunidades como la presencia de propuestas de mejora y la reflexión.

La definición de estas subunidades y la precisión en su abstracción permitieron el análisis y síntesis de la información recopilada. Basándose en estas unidades de análisis se diseñó una

matriz en Microsoft Excel para organizar y sistematizar la información, y posteriormente se elaboró una rúbrica analítica utilizando los criterios identificados para caracterizar las evaluaciones del ciclo. De acuerdo a las subunidades, se declararon niveles de logro en una escala del 0 al 3, siendo el 0 el nivel más débil y el 3 el nivel de mayor desarrollo.

5.1. Periodos y etapas

La periodización propuesta se basa en los hitos significativos que abarcan el período desde el 2011 al 2022 y que permean la implementación de la EC como mecanismo de monitoreo, permitiendo definir 3 etapas que se describen a continuación:

Primera etapa 2011-2016, se destaca la fase inicial de la implementación del modelo educativo basado en competencias de la universidad (UCT, 2007). Hito reforzado por la promulgación de la Ley que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20129, 2006) que plantea los principios como el monitoreo y la mejora continua, lo cual da origen al inicio de las primeras EC en la universidad, a partir del 2011.

Segunda etapa 2017-2019, el hito relevante es la Resolución 38/2016 de la Vicerrectoría Académica que actualiza los reglamentos sobre planes de estudios de los programas académicos en el marco del modelo educativo; además, surgen los Lineamientos curriculares para la implementación del Modelo Educativo UC Temuco (2019). Estos documentos formalizan y definen las EC como mecanismo de monitoreo curricular; durante este período, se crea el documento institucional "Evaluaciones de ciclo: Orientaciones para su implementación" (UCT, 2018), que ayuda a las comisiones académicas a diseñar e implementar este mecanismo de manera más efectiva.

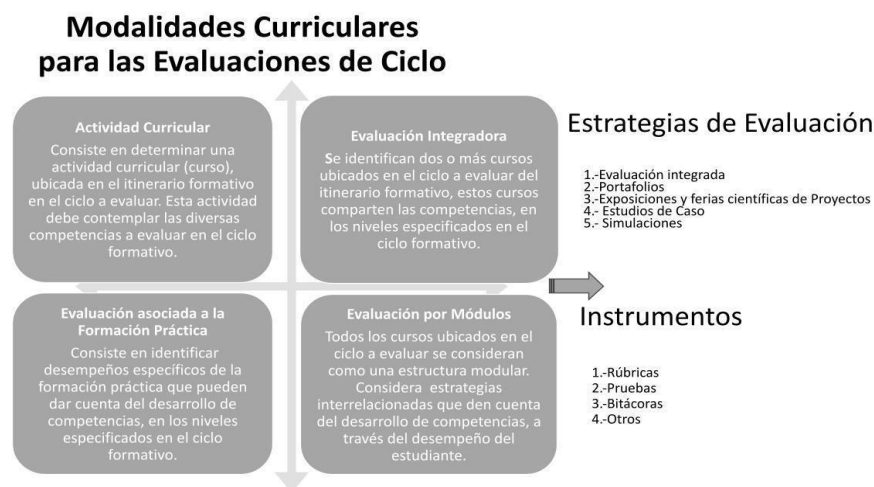
Tercera etapa 2020-2022, se enfrenta al complejo desafío externo como la pandemia, que afectó al funcionamiento "normal" de todas las instituciones, sin embargo, a nivel interno, se ve fortalecido por la llegada de un mayor número de profesionales de apoyo, encargados de guiar este proceso de monitoreo. Se introduce la "Guía Práctica para las Evaluaciones de Ciclo" (UCT, 2021) con énfasis en las propuestas de mejora y se recibe un aumento de recursos provenientes de proyectos adjudicados con fondos del Ministerio de Educación.

5.2. Comportamiento de las unidades y subunidades de análisis por etapa

Dada la relevancia de las modalidades de EC y para la comprensión del análisis de la primera unidad, se incluye la siguiente descripción en la Figura 3:

Figura 3

Modalidades, estrategias e instrumentos de evaluación



Nota. Este resumen fue elaborado a partir de la información extraída del texto Evaluaciones de ciclo: Orientaciones para su implementación (UCT, 2018).

5.2.1. Características de la EC como instrumentos de monitoreo

En la etapa de implementación de la EC comprendida entre los años 2011-2016, solo la Facultad de Educación realizó 9 EC y fueron las carreras de Educación de Párvulos (78%) y Pedagogía en Historia (22%) las que iniciaron este proceso evaluativo tendiente a monitorear sus perfiles de egreso. En términos de los ciclos evaluados, la mayor parte de las evaluaciones encontradas correspondió al ciclo intermedio (56%). Respecto de la modalidad, es decir, la forma bajo la cual se diseñó la EC, se identificó el predominio de tres. La primera fue la evaluación integradora (56%), que consiste en una evaluación que se desarrolla en dos o más cursos del semestre ubicados en un mismo ciclo a evaluar y que comparten competencias. La segunda fue la evaluación asociada a la formación práctica (22%). La tercera fue la actividad curricular o curso integrado al itinerario formativo (22%). En cuanto a la estrategia de evaluación más utilizada, esta fue la evaluación integrada de desempeño (44%), consistente en un conjunto de actividades evaluativas prácticas que integra desempeños claves de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. El instrumento declarado con mayor presencia fue la rúbrica (56%), el cual es coherente con un modelo basado en competencias.

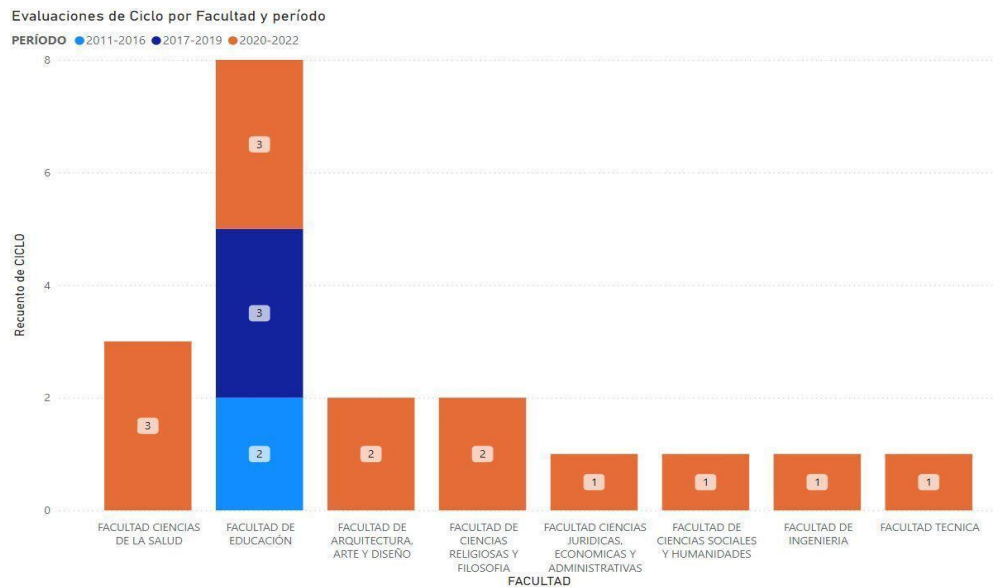
Durante la etapa de formalización, desde el año 2017 al 2019 la Facultad de Educación siguió liderando los procesos de monitoreo a través de la EC (12), aumentando levemente la incorporación de otras carreras. Del mismo modo, se realizaron EC de los tres ciclos, aunque

existe mayor tendencia al ciclo intermedio (50%). En cuanto a la modalidad, mayoritariamente son evaluaciones asociadas a la formación práctica (58%). Respecto de las estrategias declaradas, la más utilizada sigue siendo la evaluación integrada de desempeño (50%), seguida de portafolios, mientras que entre los instrumentos de evaluación más usados vuelven a destacar las rúbricas, apareciendo de manera incipiente las pruebas focalizadas en contenido.

En la última etapa de apropiación y fortalecimiento, comprendida entre los años 2020 a 2022, aumentó el desarrollo de las EC (33) e igualmente los ciclos a evaluar, aunque se identificaron mayormente EC inicial (67%), las que daban énfasis en el desarrollo de competencias genéricas y específicas de las carreras de una misma facultad. En cuanto a la modalidad, la evaluación integradora de más de un curso (39%) es la más utilizada, seguido de las actividades curriculares o cursos (36%). Respecto de las estrategias de evaluación utilizadas, se declararon con mayor especificidad, y se destacó el énfasis de las evaluaciones integradas de desempeño (24%) y los estudios de caso (15%), seguidos de otras como exposición en ferias científicas, simulaciones y portafolios. Entre los instrumentos de evaluación utilizados destacan mayoritariamente rúbricas y pruebas. La Figura 4 muestra la evolución de las EC considerando las facultades a las que pertenecen las carreras y el período de aplicación. Es posible observar el predominio de la Facultad de Educación en los períodos de implementación y fortalecimiento del mecanismo de monitoreo:

Figura 4

Evaluaciones de ciclo por facultades y etapas



Nota. Este gráfico representa la evolución de las evaluaciones de ciclo por facultad y período,

en el eje horizontal las facultades y en el vertical las evaluaciones y los períodos.

En síntesis, en el periodo observado se evidenció una tendencia a evaluar el ciclo intermedio, aunque gradualmente aparecieron las evaluaciones en el ciclo inicial, privilegiando la modalidad de evaluaciones integradoras, de formación práctica y actividades curriculares o cursos. Las estrategias más destacadas fueron la evaluación integrada de desempeño, portafolios y simulaciones. En tanto, entre los instrumentos que predominaron encontramos las rúbricas y las pruebas.

5.2.2. Monitoreo del perfil de egreso

Para levantar la identificación de las brechas se establecieron niveles de logro, desde el nivel 0, en que existe ausencia de identificación de brechas, hasta el nivel 3, donde se identifica claramente la brecha entre las competencias del perfil y el nivel de logro de las competencias desarrolladas vinculadas a desempeños claves. Para una mejor comprensión se presentan en la Tabla 1 algunos ejemplos de desempeños claves para las EC de distintas carreras y facultades.

Tabla 1

Ejemplos de desempeños

Carrera	Desempeño
Psicología	Implementa estrategias de intervención en contexto de salud pública, a partir de un proceso previo de diagnóstico demostrando un desempeño íntegro y riguroso que incorpora el trabajo colaborativo en la toma de decisiones (C.E: D.PSI e IPSI C.G: TC, COEM, O.E, Nivel 2).
Kinesiología	Ejecuta acciones orientadas a la promoción y prevención en salud, con énfasis en el autocuidado y el manejo precoz de patologías prevalentes y/o disfuncionales en salud (promoción y prevención).
Ingeniería civil en obras civiles	Analiza datos mediante métodos y técnicas derivados de las ciencias básicas y estadística aplicando criterios preestablecidos para ejercitar las técnicas de aceptación o rechazo en el contexto de simulación de problemas ingenieriles.

Pedagogía en Media en situaciones de aprendizaje orientadas al desarrollo del Historia y pensamiento social, en el marco de una clase, de manera guiada, a través de Geografía los modos de construcción del conocimiento disciplinar, sus fundamentos epistemológicos y la adquisición de lenguajes específicos, aportando en la construcción del rol ciudadano con un sentido humanista, comunitario y crítico sustentado en el respeto, el diálogo y la convivencia social.

En la etapa de implementación de la EC (2011-2016) se observó en la mayor parte de las evaluaciones ausencia en la identificación de brechas del ciclo evaluado, entre las competencias declaradas en el perfil de egreso y el nivel de logro de las competencias desarrolladas. No obstante, lo anterior, se constató una tendencia a declarar, en los informes de EC, procesos de retroalimentación individual de los resultados de los estudiantes en relación con el nivel de logro de sus competencias. Esto último es consistente con el énfasis observado en estas evaluaciones, centrado en el desempeño de estudiantes, en coherencia con un modelo educativo basado en competencias.

En la etapa de formalización de la EC (2017-2019), si bien aumentó el número de EC en términos del monitoreo, persiste la tendencia a no identificar brechas, aunque de manera incipiente comienzan a aparecer algunas brechas que permiten contrastar el logro de competencias con el perfil de egreso. Los informes analizados declararon procesos de retroalimentación con foco en la devolución de información a los estudiantes respecto al nivel de logro de sus competencias, explicitando instancias claras como fichas o registros de observaciones. El foco de una evaluación centrada en el desempeño persiste en la mayor parte de las EC analizadas, en tal sentido, las estrategias evaluativas permitieron medir desempeños claves de las disciplinas en coherencia con los perfiles de egreso.

Finalmente, en la última etapa de apropiación y fortalecimiento (2020-2022) se evidenció una mayor tendencia a identificar brechas entre las competencias declaradas en el perfil de egreso y el nivel de logro de las competencias desarrolladas, consolidándose en la mayor parte de los informes la declaración de procesos de retroalimentación individuales y colectivos. Este reporte contiene información para retroalimentar al estudiante respecto al nivel de logro de sus competencias en comparación a la cohorte, y establece los medios para retroalimentar al grupo y/o estudiante, sin embargo, los documentos analizados dieron cuenta de una disminución en la explicitación de las instancias definidas para realizar el proceso. En las EC de este periodo se mantuvo la tendencia a desarrollar una evaluación centrada en desempeños disciplinares claves para el logro del perfil de egreso. En relación con la detección de brechas, la Figura 5

muestra una progresión en la etapa 2020-2022 con mayor énfasis en el primer ciclo.

Figura 5

Detección de brechas por ciclos y etapas



Nota. Esta figura muestra la cantidad de EC por etapa y ciclo formativo, según el nivel de detección de brechas.

A modo de síntesis, en el periodo analizado se pudo constatar que en las evaluaciones existe una progresiva, pero incipiente, identificación de brechas referidas al desarrollo del nivel de logro de las competencias. Se destaca la devolución de resultados al estudiante mediante procesos de retroalimentación, dando énfasis a EC centradas en desempeños.

5.2.3. Mejora continua: Empleo de resultados como instrumento de reflexión y toma de decisiones

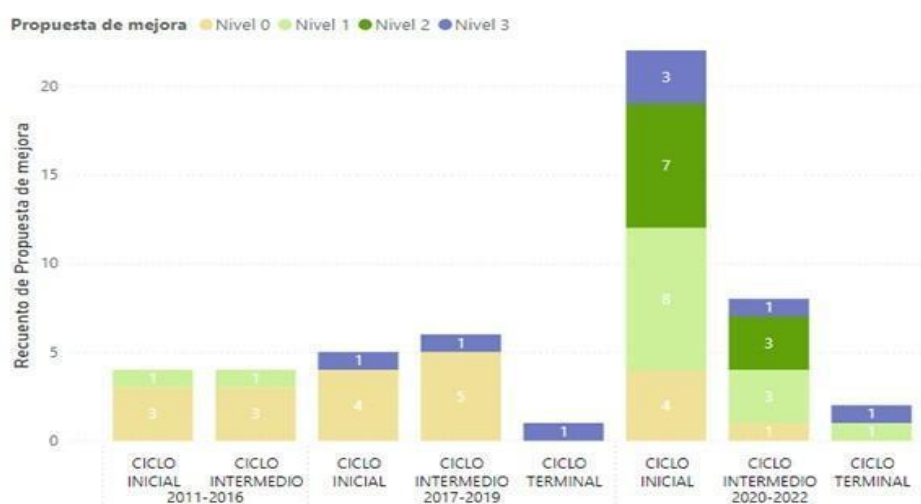
Los resultados en esta primera etapa (2011-2016) indicaron ausencia de propuestas de mejora que den cuenta del uso de los datos para establecer acciones remediales en cuanto a las dimensiones curriculares, didácticas y de gestión. Aunque sí existe un proceso de reflexión en función de resultados generales, se mencionan debilidades, oportunidades de mejora y fortalezas, pero con foco en el proceso evaluativo realizado, y de manera incipiente se plantean algunas declaraciones de propuesta de mejoras que carecen de proyección de tiempo, responsables y evidencias.

En la segunda etapa (2017-2019) aumentó la cantidad de informes de EC, sin embargo, al igual que en la etapa anterior persiste la ausencia de propuestas de mejora explícitas en relación a las dimensiones indicadas en la etapa anterior. La minoría presentó un plan de mejora en coherencia a los resultados, permitiendo evidenciar estrategias de seguimiento, metas, proyección de tiempos y acciones de mejora que contribuyen al logro del perfil de egreso según las competencias del ciclo, enfatizando un mayor nivel de reflexión. Por el contrario, en aquellas EC que no presentaron un plan de acción, el foco de la reflexión se centró exclusivamente en las características de la evaluación, es decir, evaluar la evaluación.

Finalmente, en la tercera etapa (2020-2022) se observaron propuestas de mejora incipientes, y en algunos casos, con escasa relación con los resultados. Estas propuestas eran solo declarativas, pues no plantean acciones de seguimiento para la mejora del perfil de egreso. Sin embargo, en otros informes de EC se pudo observar que, de manera creciente, van incorporando propuestas más concretas, con objetivos o metas, acciones, evidencias, responsables y tiempos, así como acciones de seguimiento en función del perfil de egreso. En cuanto a la reflexión, se evidenció mayor profundidad del análisis, el que contempló debilidades, oportunidades de mejora y fortalezas vinculadas al logro de las competencias para el ciclo evaluado, a la dimensión curricular y/o didáctica, y por consiguiente al cumplimiento del perfil de egreso. La Figura 6 muestra la evolución de las propuestas de mejora en las EC; es posible observar la tendencia al alza en la etapa 2020-2022, en especial en el ciclo inicial.

Figura 6

Propuestas de mejora por ciclo y etapas



Nota. Este gráfico muestra la cantidad de evaluaciones y su nivel de propuestas de mejoras por ciclos y etapas.

En conclusión, en este periodo se destaca la reflexión como proceso instalado respecto de la EC, en todas las facultades. Se identifican las fortalezas y debilidades, con una incipiente vinculación con las dimensiones curriculares, didácticas y de gestión del ciclo evaluado. Por otro lado, estos resultados sugieren el desafío que todo proceso evaluativo debe contemplar: el análisis de resultados para la toma de decisiones, con el fin de orientar la mejora que contribuya al seguimiento y evaluación del perfil de egreso.

En síntesis, se evidencia una brecha entre los ciclos evaluados, donde el ciclo intermedio y luego el inicial aparecen en los primeros periodos, invisibilizando el ciclo terminal, esto resulta relevante dado el énfasis progresivo y el propósito de la EC de verificar cumplimiento del perfil de egreso, el que se manifiesta plenamente en el ciclo terminal. Existe coherencia entre el modelo educativo basado en competencias y las modalidades de evaluación que movilizan desempeños favoreciendo la retroalimentación individual en instancias como la evaluación integradora y la evaluación asociada a la formación práctica, sin embargo, la identificación de brechas respecto del perfil de egreso es deficiente, dificultando el diseño de planes de mejora y seguimiento efectivo del perfil, los que de manera incipiente aparecen en el segundo periodo analizado. Pese a que estos planes de mejora se están incorporando, aún están en un nivel intermedio de desarrollo.

6. Discusión

La evaluación de ciclo, en tanto mecanismo de monitoreo del perfil de egreso, cumple una función sustantiva en la institución, pues permite reunir evidencia de la implementación del modelo educativo y del logro de las competencias asociadas a los perfiles de egreso. La instalación progresiva, gradual y sistemática de EC como mecanismo de monitoreo, es propia de instituciones comprometidas con la mejora continua (Carrera et al., 2019). La investigación da cuenta de la diversidad de modalidades y estrategias de carácter activo-participativo, centradas en desempeños, las que son consistente con lo planteado por Posso et al. (2023) al señalar que se hace necesario generar un proceso formativo fundamentado en metodologías activas y flexibles que permitan la participación y la creación para el logro de competencias.

Entre las modalidades identificadas en el estudio se destacan las EC asociadas a la formación práctica y las evaluaciones integradoras. La primera es relevante por cuanto conjuga la teoría y la práctica, facilitando la reflexión del estudiante en formación (Barba-Martín et al., 2020), esto es coherente con el liderazgo evidenciado en la Facultad de Educación respecto del desarrollo de las EC. La segunda, referida a la evaluación integradora, tal como lo expresan Vergel y Quintero (2017) puede manifestarse en forma horizontal, vertical o espiral. En el caso particular

de las EC, se observa principalmente una integración vertical, ya que busca establecer relaciones entre cursos que comparten competencias en el mismo semestre o nivel.

Las EC analizadas responden a un enfoque actualizado de la evaluación, reflejan su carácter formativo y con acento en desempeño mediante la utilización de rúbricas como instrumentos de evaluación auténtica. Pegalajar (2021) sostiene que la utilización de rúbricas en la enseñanza universitaria fomenta la independencia del estudiante al facilitar la evaluación de su trabajo, promoviendo así un aprendizaje reflexivo, procesos de retroalimentación y la autorregulación del aprendizaje. En conclusión, la aplicación de rúbricas en el ámbito educativo universitario no solo facilita la evaluación de los estudiantes, sino que también promueve la autonomía, la reflexión y el aprendizaje de calidad.

Considerando que el monitoreo del logro del perfil de egreso constituye una necesidad para las universidades, que les permite garantizar y verificar el cumplimiento efectivo de las aspiraciones declaradas en este (Cornejo et al., 2022), la detección de brechas formativas es un aspecto relevante para movilizar procesos de mejora continua en la formación. La ausencia o debilidad en la identificación de brechas entre las competencias declaradas en el perfil de egreso y el nivel de logro de estas, constituye una alerta frente a estudios que han relevado la necesidad de contar con espacios donde surjan las brechas relativas al currículo, los métodos de enseñanza, evaluación y el proceso de aprendizaje o de contexto (Bonnefoy, 2021), y otros que declaran una relación directa y significativa entre la evaluación del perfil del egresado con el logro de las competencias (Espinoza-Narcizo, 2020).

En la última etapa analizada se observó una tendencia progresiva a la identificación de brechas formativas para la toma de decisiones en los distintos ciclos evaluados, lo cual es consistente con la formalización de normativas y orientaciones institucionales con foco en el monitoreo y el cumplimiento de los perfiles declarados, que se han traducido en la existencia de lineamientos, resoluciones, guías de trabajo y ampliación de equipos profesionales que acompañan procesos curriculares claves (UCT, 2018, 2019, 2021). Los procesos de estructuración de la información evaluativa son claves para integrar en el proceso evaluativo un conjunto de hitos (evaluaciones de ciclo), que permiten, gradual y sistemáticamente, fragmentar la información (Cornejo et al., 2021) para sacar conclusiones y tomar decisiones tendientes a asegurar el cumplimiento del perfil del egresado.

Desde las primeras etapas analizadas se evidenció una tendencia a explicitar en las EC procesos de retroalimentación de los resultados del estudiantado en relación al nivel de logro de sus competencias, explicitando instancias de devolución de información individual y colectiva de retroalimentación, esto, en coherencia con el Modelo Educativo Institucional (UCT, 2007). El propósito central del monitoreo y la evaluación durante la formación es el logro de los

resultados del estudiante y de las competencias definidas en el perfil de egreso. Tejada y Ruiz (2016) vinculan el proceso de monitoreo al de retroalimentación, este entendido como un proceso fundamentado en la información que brinda la evaluación de la actividad o tarea del estudiante, orientado a la reflexión y mejora de sus resultados (Espinoza, 2021).

La revisión histórica de las etapas analizadas da cuenta de una evaluación centrada en el desempeño de los estudiantes, esto es consistente con estudios que refieren procesos de evaluación auténtica, con un enfoque de aprendizaje situado y en coherencia con el modelo educativo basado en competencias, que se expresan en desempeños de proceso o gradual (Huamán et al., 2020; Valdivieso et al., 2019) y que mencionan como barrera para el logro del perfil de egreso una mirada de corte tradicional centrada en la tarea solamente del aula y orientada a contenidos (Carrera et al., 2019), que no dan cuenta de la movilización de desempeños.

El desafío que supone monitorear y evaluar el grado de cumplimiento del perfil de egreso en un Modelo Educativo basado en competencias, dada su naturaleza conceptual, solo es definible en la acción, y por tanto, excede al ámbito del saber, tal como expresan Tejada y Ruiz (2016) señalando que, además de considerar el desarrollo de capacidades, las competencias implican la movilización misma de los recursos. Esto es coherente en todas las etapas analizadas de EC centrada en desempeños claves vinculados al perfil declarado, las que contienen una dimensión formativa asociada a procesos de retroalimentación, pero también, desde lo descrito por Bonnefoy (2021), a una evaluación sumativa vinculada a la evaluación de las competencias con foco en el desempeño, niveles de logro, evidencias y la gestión eficaz de situaciones concretas.

A partir del estudio, cobra relevancia potenciar los procesos de evaluación de la EC o proceso de monitoreo implementado, tendiente a la interpretación de los datos o juicios de valor para la toma de decisiones, de tal manera que se pueda identificar el avance del ciclo evaluado y el nivel de logro de los estudiantes en función de su competencia para el logro del perfil de egreso, desde las dimensiones curriculares, didácticas y de gestión. Hincapié y De Araujo (2022) señalan que la evaluación es un proceso continuo y sistemático que regula el alcance de objetivos educativos mediante la recolección de información relevante, permitiendo comprender aciertos y errores, emitir juicios y tomar decisiones para mejorar la calidad educativa.

La necesidad de una sistematización de resultados, el levantamiento del juicio valorativo, en tanto interpretación sobre cómo y qué se ha logrado, y, en consecuencia, la toma de decisiones, constituye el propósito y finalidad de la evaluación (Álvarez & Valverde, 2023; Hincapié & De Araujo, 2022).

Los resultados indican que el proceso de reflexión está presente en el monitoreo o evaluaciones de ciclo, sin embargo, su énfasis está en el diseño del proceso, de los instrumentos y procedimientos implementados por los docentes y, en menor medida, en la reflexión sobre los alcances y decisiones vinculadas con los resultados obtenidos. En tal sentido, tal como lo señala Anijovich y Cappelletti (2018), un aspecto a considerar es la toma de decisiones que implica un proceso reflexivo, mediante el análisis de los datos, que deben ayudar a explicar, conocer y comprender el proceso. La reflexión, por tanto, tiene el sentido de fortalecer, corregir y retroalimentar individual y/o colectivamente los aprendizajes en pro de proyectar los aspectos para la transformación o mejora que potencien nuevos escenarios para el desarrollo de las competencias (Ríos & Herrera, 2017).

Es importante tener en cuenta que la evaluación de y para los aprendizajes se debe asumir como un proceso reflexivo con sentido, tanto para el docente como para el estudiantado, de esta forma, debe permear transversalmente los diversos componentes relativos al proceso evaluativo, como asimismo a los resultados alcanzados con miras a la toma de decisiones basadas en evidencias.

7. Conclusiones

Los énfasis institucionales permean la instalación de procesos de monitoreo (PUCV, 2020; UCT, 2018), existiendo una relación en los distintos periodos históricos entre el modelo educativo, las orientaciones y lineamientos curriculares. Esto determina las características, ciclos, cobertura, modalidades y estrategias de evaluación de ciclo desarrolladas como mecanismos de monitoreo en las carreras de pregrado.

La caracterización histórica de las EC en etapas comprendidas entre 2011 y 2022 permitió constatar el carácter participativo, al considerar el rol activo de los estudiantes en su aprendizaje y la reflexión colectiva por los docentes como cuerpo colegiado, con énfasis en las estrategias de retroalimentación. Además, se evidenció la consistencia de las EC respecto del enfoque basado en competencias que se asume en el Modelo Educativo de la UCT. Dichas competencias relevaban el rol de las experiencias significativas y los desempeños claves en contextos auténticos, que potencian instancias colaborativas y reflexivas de aprendizaje universitario.

Por tanto, cada evaluación de ciclo es un hito evaluativo que contiene competencias, modalidades y estrategias de evaluación centradas en el desempeño de los estudiantes, acorde a su trayectoria curricular, y permiten evidenciar el logro de las competencias respecto del perfil de egreso. Desde el análisis histórico, se evidenció la necesidad de fortalecer en equilibrio

la evaluación de los tres ciclos formativos a nivel de facultades, lo que debería asegurar el cumplimiento progresivo del perfil de egreso comprometido.

Uno de los propósitos de la evaluación de ciclo consiste en identificar brechas que orienten la mejora; no obstante, solo los resultados de la última etapa del análisis histórico dieron cuenta de su pertinencia para la toma de decisiones. En este contexto, las evaluaciones de ciclo analizadas permitieron recabar información sobre el desempeño de los estudiantes y retroalimentar el grado de ajuste del diseño curricular de las carreras estudiadas.

La investigación de base del presente artículo permitió constatar la existencia y proliferación de sistemas y mecanismos de monitoreo curricular en las carreras. Esto posibilitaría generar estudios focalizados en la calidad de las EC, sus mecanismos y relevancia en la toma de decisiones basada en la mejora continua del proceso formativo, en función de los perfiles de egreso. No obstante, entre las limitaciones persistentes del estudio estuvo en la heterogeneidad de los datos presentes en cada EC, dificultando la definición de categorías que permitan la equivalencia de los mecanismos evaluativos para el análisis de los datos.

8. Referencias

- Álvarez, Y., & Valverde, O. (2023). Lineamientos evaluativos socio-formativos basados en las evidencias enfocados a la evaluación de las competencias específicas en el área de matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 8888-8916. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8461
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). Despertar la reflexión en la formación docente: dispositivos efectivos. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 24-35. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3610>
- Barba-Martín, R., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2020). Evaluar en educación física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 23-46. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>
- Bonnefoy, N. (2021). Evaluación de competencias en Educación Superior: conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 612-628. <http://doi.org/10.155-17/revedu.v45i1.43444>
- Carrera, C., Lara, Y., & Madrigal, L. (2019). Evaluación del logro del perfil de egreso. Un estudio de caso. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1019-1028. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.317>
- Casimiro, C., Casimiro, W., & Casimiro, J. (2019). Desarrollo de competencias profesionales en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 15(70), 312-319. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500312&script=sci_arttext
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2017). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias*. Grupo operativo coordinado por CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias/>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario*. CNA Chile. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>

- Cornejo, V., Bedregal, N., Guevara, K., & Flores, S. (2022). Proceso de sistematización de la evaluación del perfil de egreso a partir de la medición y evaluación progresiva y secuencial de los resultados del estudiante Arequipa. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información (RISTI)*, 50, 169-184. <http://www.risti-xyz/issuues/ristie50.pdf>
- Cornejo, V., Flores, S., & Bedregal, N. (2021, 19 al 23 de julio). *Formulación de planes curriculares basados en el enfoque por competencias y el desarrollo de proyectos* [Conferencia]. 19ª Conferencia Internacional Multidisciplinaria de LACCEI, Buenos Aires, Argentina. <https://laccei.org/LACCEI2021-VirtualEdition/meta/FP539.html>
- Espinoza-Narcizo, A. (2020). Evaluación del Perfil del Egresado y el Logro de las Competencias para la Acreditación Institucional. *Investigación Valdizana*, 14(3), 129-139. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.686>
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202021000400389&lng=es&tlng=es.
- García, P., & Lamarra, N. (2023). Educación Superior y futuro: lecturas de la hoja de ruta para la Educación Superior propuesta por UNESCO desde una perspectiva latinoamericana. *Série-Estudos*, 28(62), 127-148. <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i62.1766>
- Hincapié, N., & De Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37678>
- Huamán, L., Pucuhuaranga, T., & Hilario, N. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23-913/ride.v11i21.691>
- Mansilla, J., & Huaiquián, C. (2015). *Logos y techné. Metodología de la investigación*. Imprenta América.
- Martínez, J. I., Palacios, G. E., & Oliva, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>

- Mejía-Rivas, J. (2022). Los paradigmas en la investigación científica. *Revista Ciencia Agraria*, 1(3), 7-14. <https://doi.org/10.35622/j.rca.2022.03.001>
- Molina, G., & Letelier, V. (2020). El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena: la degradación organizacional de la institución educativa. *Atenea (Concepción)*, (522), 171-188. <https://dx.doi.org/10.29393/at522-102sagm20102>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2021). *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES*. OEI. <https://www.oei.es/indices/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2033: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pegalajar, M. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>
- Pérez, J., Nieto J., & Santamaría, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar Ciencias sociales y humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2020). *Sistema de Monitoreo y Seguimiento de las Competencias de los Perfiles de Egreso de las Carreras de Pregrado 2018-2019*. PUCV. https://www.pucv.cl/pucv/site/docs/20210507/20210507120846/sistema_d-e_segumiento_y_monitoreo_de_las_competencias_del_perfil_de_egreso.pdf
- Posso, R., Córdor, M., Mora, L., & Revelo, S. (2023). Aprendizaje basado en retos: una mirada desde la educación superior. *PODIUM Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura*, 18(2), e1486. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19964-522023000200014&lng=es&tlng=pt
- Ríos, D., & Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesqui., São Paulo*, 43(4), 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Rivas, A., & Espinoza, A. (2021). La evaluación por competencias: Diseño de una propuesta para la evaluación de ciclo en la carrera de Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y*

Didáctica del Derecho, 8(1), 263-282. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64072>

Soza, S. (2021). Factores asociados a la calidad del rendimiento académico de estudiantes en la educación superior. *Revista Ciencias de la Salud y Educación Médicas*, 3(3), 36-43. <https://revistasnicaragua.cnu.edu.ni/index.php/rcsem/article/view/7374>

Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>

Torres-Miranda, T. (2020). En defensa del método histórico-lógico desde la Lógica como ciencia. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1-12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200016&lng=es&tlng=es

Universidad Católica de Temuco. (2007). *Modelo Educativo UC Temuco. Principios y Lineamientos, Temuco, Chile*. UCT. <https://dgd.uct.cl/doc-institucionales/>

Universidad Católica de Temuco. (2016). Resolución 38/2016 de la Vicerrectoría Académica. UCT. <https://dgd.uct.cl/doc-institucionales/>

Universidad Católica de Temuco. (2018). *Evaluaciones de ciclo: Orientaciones para su implementación*. UCT. <https://dgd.uct.cl/doc-institucionales/>

Universidad Católica de Temuco. (2019). *Lineamientos para el desarrollo curricular de los planes de estudio de pregrado, Temuco, Chile*. UCT. <https://dgd.uct.cl/doc-institucionales/>

Universidad Católica de Temuco. (2021). *Guía práctica Evaluación de Ciclos*. UCT. <https://ddec.uct.cl/guia-practica-evaluacionde-ciclos/>

Valdivieso, M., Orrego, C., & Ruiz, D. (2019). Importancia de la evaluación de ciclo como mecanismo para el aseguramiento de calidad en la formación de pregrado en la Universidad Católica de Temuco. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 30(30), 83-103. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/100>.

Vega, O. (2020). Calidad en educación superior y acreditación de alta calidad: contextualización. *Av Enferm*, 38(1), 7-8. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v38n1.83875>

Vergel, J., & Quintero, G. (2017). Integración curricular mecanicista versus sistémica. *Educación Médica Superior*, 31(1), 261-272.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000100022&lng=es&tlng=es