



## EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DE UN PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL NIVEL SUPERIOR

### EVALUATION OF THE COMPETENCES OF THE GRADUATION PROFILE OF A PROGRAM OF STUDIES OF THE HIGHER LEVEL

Natali Kennet Paca Vallejo<sup>1</sup>, Indira Iracema Gómez Arteta<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional del Altiplano, Facultad de Ciencias de la Educación - Programa de lengua literatura psicología y filosofía, Av. Sesquicentenario N°1153, Puno, Perú, [natalipaca@hotmail.com](mailto:natalipaca@hotmail.com)

<sup>2</sup>Universidad Nacional del Altiplano, Facultad de Ciencias de la Educación - Programa de lengua literatura psicología y filosofía, Av. Sesquicentenario N°1153, Puno, Perú, [indigoar1@hotmail.com](mailto:indigoar1@hotmail.com)

#### RESUMEN

El propósito de investigación fue evaluar las competencias del perfil de egreso de un programa de estudios del nivel superior, en lo que se refiere al nivel de logro de las mismas y los mecanismos empleados para su desarrollo. A través de un muestreo intencional no probabilístico se seleccionó como muestra de estudio a los 18 estudiantes que cursaron el IX ciclo, durante el semestre académico 2019-II, considerando que este es el semestre superior en la implementación de la estructura curricular vigente. Se empleó el método evaluativo enfocado desde la complementariedad paradigmática; si bien fue desarrollado mayoritariamente con una metodología cuantitativa, esta fue complementada con técnicas cualitativas. Los resultados obtenidos evidencian que, de los cuatro mecanismos de desarrollo considerados en este estudio, solo los componentes curriculares muestran un alto nivel de coherencia con las competencias del perfil de egreso; en cambio, las competencias consignadas en los sílabos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las técnicas e instrumentos de evaluación muestran un nivel de coherencia medio. En relación al nivel de logro de las competencias, se demostró que este se encuentra en el nivel *En proceso*, con 61% de desarrollo, frente a un 28% que se encuentra en el nivel *Satisfactorio*. Estos resultados tendrán un impacto directo en los estudiantes y futuros egresados del Programa en la medida en que estos conduzcan a la toma de decisiones para la mejora continua.

**Palabras Clave:** Competencias, evaluación, mecanismos de desarrollo, nivel de logro, perfil de egreso.

#### ABSTRACT

The purpose of the research was to evaluate the competencies of the progress profile of a higher level study program, in what refers to the level of achievement of the same and the mechanisms used for its development. Through a non-probabilistic intentional sampling, the 18 students who completed the ninth cycle, during the academic semester 2019-II, were selected as a study sample, considering that this is the upper semester in the implementation of the current curricular structure. The evaluative method focused on paradigmatic complementarity was used; Although it was developed mainly with a quantitative methodology, it was complemented with qualitative techniques. The results obtained show that, of the four development mechanisms affected in this study, only the curricular components exposed to a high level of coherence with the competencies of the progress profile; on the other hand, the competences listed in the syllables, the teaching-learning strategies and the selected techniques and assessment instruments have a medium level of coherence. In relation to the level of achievement of the competences, it was shown that this is in the In process level, with 61% development, compared to only 28% that is in the Satisfactory level. These results affect a direct impact on the students and future graduates of the Program to the extent that they lead to decision-making for continuous improvement.

**Keywords:** Competencies, evaluation, development mechanisms, level of achievement, egress profile.

\*Autor para correspondencia: [natalipaca@hotmail.com](mailto:natalipaca@hotmail.com)



## INTRODUCCIÓN

Hace cuatro décadas aparece la evaluación curricular como campo reconocible de la investigación educativa (Ruiz, 1992) especialmente enfocada en la elaboración y seguimiento de perfiles de egresados, y la evaluación de la coherencia, orden de los contenidos y asignaturas de los programas de estudio (Maldonado, 2007). Antes de ello, los procesos evaluativos eran ahíncos aislados que generalmente no tenían impacto en las políticas de evaluación institucionales ni estaban vinculados con el presupuesto y planeación universitaria ni con un sistema de evaluación institucional (Martínez, 2015).

La implementación de currículos por competencias ha exigido nuevas formas de diseñar, implementar, ejecutar y evaluar programas educativos. En este contexto, las competencias se definen como facultades que poseen las personas para lograr un propósito específico, en una situación determinada, combinando una serie de capacidades, accionando de forma pertinente y con sentido ético (MINEDU, 2016). Las competencias no son inherentes y estables, sino que se desarrollan en el tiempo (Moreno, 2012), a partir de situaciones concretas; su desarrollo está ligado a la adquisición de un conjunto de saberes por parte del individuo (Coll, 2017); y exigen de este un actuar consciente y ético (Frade, 2009). Una competencia es un saber hacer con conciencia cuyo propósito es cambiar la realidad y no solo caracterizarla (Kaluf, 2004). La persona competente interpreta correctamente la realidad espacial y temporal para actuar con toda su humanidad (Moreno, 2012).

Las competencias de egreso pueden ser concebidas como la capacidad de desenvolverse convenientemente, respaldado por conocimientos pertinentes y principios éticos (Cabrera & Gonzales, 2006). Para determinar las competencias de egreso se debe partir de las competencias profesionales, las mismas que se establecen a partir de un análisis ocupacional (CINDA, 2004). Si bien las competencias laborales garantizan un adecuado desempeño del profesional, no abarcan completamente la formación del egresado, que implica también la formación personal y social (CINDA, 2004).

El perfil de egreso es un conglomerado de *competencias* (conocimientos, habilidades y actitudes) que los profesionales deben dominar cuando se gradúan o titulan en una carrera (Hernández, 2000) este es un eje esencial y articulador del programa de estudios, cuyo logro se debe evaluar en la actuación de los egresados (SINEACE., 2016), ya que no solo satisface las exigencias de la sociedad, sino, se proyecta según las necesidades regionales y nacionales (Martínez, 2015). De esta forma, es preciso que cada institución de formación superior tome en cuenta su entorno al momento de determinar el perfil de egreso; asimismo, la misión, visión y los valores que pretende lograr en los egresados (Toro, 2012) aunque queda claro que es imprescindible la capacidad para procesar información, relacionar lo aprendido, resolver problemas, accionar reflexiva y responsablemente (Jiménez *et al.*, 2013).

La evaluación por competencias tiene el fin de identificar su nivel de dominio en base a evidencias y criterios establecidos, propiciando en el estudiante la metacognición y el deseo de mejorar continuamente (Tobón, 2005), considerando que el contenido y la forma en que aprenden está sujeto a cómo creen que se les evaluará (Biggs, 2008), siendo necesario avanzar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje, procurando conservar el equilibrio entre ambas (Stiggins, 2002). La evaluación se orienta a evidenciar el aprendizaje, logros, motivaciones y actitudes del estudiante en relación a las principales actividades del proceso de enseñanza (Callison, 2002), convirtiéndose en un requisito indispensable para la construcción y comunicación de significados (Condemarín & Medina, 2000). Este tipo de evaluación es formativa; centrada tanto en procesos como en productos; que demanda el uso de diferentes modalidades, técnicas e instrumentos; y pretende ser continua, integral y humana (Moreno, 2012).

Una de las corrientes evaluativas más coherentes enmarcada dentro del enfoque por competencias es la denominada Evaluación Auténtica, que implica la realización de actividades realistas y relevantes (Monereo, 2003) procurando que los conocimientos y habilidades que logran los alumnos puedan ser aplicados fuera del aula (Sarmiento, 2013) como una evidencia efectiva de su capacidad de aplicar el conocimiento en lugar de solo hablar o escribir sobre él (Padilla & Gil, 2008).

Investigaciones anteriores han demostrado que la evaluación contribuye al conocimiento personal y profesional, siendo el soporte para desarrollar competencias y concretar el potencial de los individuos (Gil, 2007). En educación superior, la evaluación retoma su propósito formativo y se convierte en una oportunidad de aprender y desarrollar (Tejada & Ruiz, 2016), mostrando una postura reflexiva en relación a la importancia del currículo como oportunidad de generar transformaciones e incidir en los perfiles profesionales (González & Mortigo, 2014).

Asimismo, se sabe que la construcción de un perfil por competencias considera criterios, necesidades de fuentes curriculares y perspectivas de la unidad académica (Araya, 2012) y si este no permite diferenciar y comunicar con claridad sus elementos constitutivos, necesita modificarse congruentemente con los fundamentos teóricos y metodológicos que exija un rediseño curricular (Sánchez *et al.*, 2015), considerando que todo proceso de diseño curricular debe comenzar por el planteamiento de un perfil profesional o de egreso (Martínez, 2015). Para evaluar este perfil es necesario reflexionar sobre todos los elementos que lo conforman, analizando los aspectos coincidentes (Pérez *et al.*, 2015), siendo un elemento fundamental la práctica profesional, que genera vivencias que cimentan conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes imprescindibles para el desempeño profesional (Peña *et al.*, 2016)

Tomando en cuenta que el desarrollo de competencias se exhibe en distintos grados de complejidad, los mismos que gestan diferentes niveles de competencia y posibilitan la transferencia de un nivel a otro (Bogoya & Torrado, 2000) se propuso evaluar los mecanismos de desarrollo y el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso planteadas en la estructura curricular 2015-2019 del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

## MATERIALES Y MÉTODOS

### Lugar de estudio

La investigación se desarrolló en la región Puno, en la provincia y distrito del mismo nombre; el ámbito de estudio comprende a los 18 estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA-Puno, matriculados en el IX semestre, quienes constituyen la primera promoción del plan curricular 2015-2019.

### Descripción detallada por objetivos específicos

El enfoque de investigación asumido en este estudio es el mixto: cuantitativo y cualitativo; que, según (Hernandez *et al.*, 2010) utiliza las potencialidades de los dos tipos de investigación y los combina para reducir sus posibles debilidades.

Se empleó el método evaluativo que, si bien fue desarrollado mayoritariamente con una metodología cuantitativa, fue complementada con técnicas cualitativas, con la intención de ser útil e influir en la toma de decisiones (Christie, 2007).



La variable evaluada fue el perfil de egreso, la cual muestra dos dimensiones: mecanismos de desarrollo y nivel de logro de las competencias del perfil de egreso, las mismas que dieron origen a los dos objetivos específicos que guiaron la investigación.

Para evaluar los mecanismos de desarrollo de las competencias del perfil de egreso se utilizaron como técnicas el análisis documental y el Focus Group, siendo los instrumentos la ficha de análisis documental y la guía de preguntas, respectivamente. La ficha de análisis documental se orientó a verificar la coherencia entre las competencias del perfil y los elementos que ayudan a desarrollarlas: componentes curriculares y sus competencias, estrategias utilizadas, técnicas e instrumentos de evaluación. Respecto a la guía de preguntas, esta se orientó a recabar percepciones, posturas y opiniones de los actores principales del proceso educativo a través de grupos focales, para poder complementar la información obtenida luego del análisis documental.

Para evaluar el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso se utilizaron como técnicas: el examen, la observación y el análisis documental, siendo los instrumentos la prueba escrita, la prueba oral, el ensayo, las rúbricas y el registro de notas. Asimismo, se adaptó la escala de evaluación de competencias propuesta por el Ministerio de Educación para la Educación Básica (MINEDU, 2017).

El método estadístico utilizado para el procesamiento de los datos fue el descriptivo: análisis de frecuencias, representaciones gráficas y medidas de tendencia central.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### *Mecanismos de desarrollo de las competencias del perfil de egreso del programa de estudios*

Tomando en cuenta que el perfil de egreso define las competencias profesionales que habrán logrado los educandos al egresar de una carrera y que, por tanto, atañe al resultado de un proceso de formación y simboliza la contribución que una institución educativa hace a la sociedad y a las personas que son el principal referente para el diseño de los planes de estudio, las prácticas docentes, la evaluación de aprendizajes, los recursos didácticos (Contreras, 2011), se ha evaluado el perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía, encontrándose los siguientes resultados (Tabla 1).

**Tabla 1.** Coherencia entre competencias del perfil de egreso y mecanismos que ayudan a desarrollarlas.

Competencias del perfil de egreso	Mecanismos											
	Componentes curriculares			Competencia del sílabo de los componentes curriculares			Estrategias de enseñanza-aprendizaje			Técnicas e instrumentos de evaluación		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Generales			X		X			X				X
Específicas			X		X			X				X
Especializadas			X		X					X		X
<b>Nivel</b>	<b>ALTO</b>			<b>MEDIO</b>			<b>MEDIO</b>			<b>MEDIO</b>		

Fuente: Ficha de análisis documental.



Los resultados muestran que existe un nivel medio de coherencia entre las competencias del perfil de egreso y los mecanismos que ayudan a desarrollarlas. Se destaca que en cuanto a los componentes curriculares propuestos en la estructura curricular, estos muestran un alto nivel de coherencia, lo que contribuye directamente a desarrollar las competencias del perfil de egreso. Este resultado concuerda con (Möller & Gómez, 2014), quienes sostienen que hay perfiles de egreso muy generales y, en ese sentido, la correspondencia resulta ser alta, pues al ser tan generales, es más sencillo que cualquier asignatura las afronte.

Por otro lado, las competencias consignadas en los sílabos de los componentes curriculares tienen una coherencia media en relación a las competencias del perfil de egreso, ya que no abordan completamente las implicancias de estas últimas, dejando de lado, sobre todo en el área general, el aspecto actitudinal. Este aspecto ratifica la idea de (Ortega & Reyes, 2012) quienes afirman que existe, por parte de los participantes, una conceptualización errónea o en algunos casos fragmentaria sobre el concepto de competencias por lo que se hace necesario promover una concepción integral que incluya la parte actitudinal y valorativa (Ortega & Reyes, 2012).

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas en cada componente curricular y las técnicas e instrumentos de evaluación, se observa que el nivel de coherencia es medio, salvo en las relacionadas con las competencias especializadas, que revelan un alto nivel de coherencia.

Los resultados descritos se complementan con las percepciones de los mismos sujetos implicados en la investigación. Así, en un primer Focus Group se ha podido conocer que los estudiantes, en su mayoría, desconocen las competencias del perfil de egreso, ya sea por falta de difusión o por falta de entendimiento de las mismas, razón por la cual se les dio a conocer dichas competencias y se les otorgó un tiempo para analizarlas y evaluar cómo y cuánto las han desarrollado en su formación. Esta situación corrobora los resultados obtenidos por (Ortega & Reyes, 2012), quienes descubrieron que los alumnos universitarios cuestionan el logro de competencias por falta de claridad en su significado, así como en su estrategia de aplicación y planeación.

*En los siguientes Focus Group se ha conocido mayor información acerca de lo que los estudiantes piensan sobre los mecanismos orientados al desarrollo de las competencias del perfil de egreso, precisando lo siguiente:*

Los componentes curriculares que han trabajado desde primer semestre ayudaron en un 50% al desarrollo de las competencias generales del perfil de egreso, mencionando fundamentalmente como debilidad que existe desorganización en su distribución en el plan de estudios. Asimismo, se resaltó que el tiempo que se asigna a los diferentes componentes curriculares es insuficiente para lograr la competencia propuesta en el sílabo. Estos resultados contrastan los encontrados por (Ortiz, Venegas, & Espinoza, 2015) ya que ellos pusieron de manifiesto el hecho de que exista un 91% de cumplimiento de las competencias desarrolladas con las establecidas como necesarias, de manera que permiten una articulación tanto vertical (entre asignaturas que se enseñan en diferentes ciclos) como horizontal (entre disciplinas que se enseñan en el mismo ciclo).

Las estrategias utilizadas en los componentes curriculares no satisfacen sus expectativas y consideran que no ayudan a desarrollar las competencias ni de las asignaturas ni del perfil de egreso, ya que en su mayoría son estrategias que corresponden a un enfoque educativo tradicional, indicando que solo un 20% de docentes utilizan estrategias que fomentan el comentario, la interacción y el desarrollo de un aprendizaje atractivo; mientras que el otro 80% son tradicionales, propician solo la exposición, trabajos



grupales en aula y lectura de diapositivas. Estos resultados ratifican la propuesta de (Márquez *et al.*, 2010) quienes ponen de manifiesto que las estrategias metodológicas más empleadas en las sesiones de aprendizaje son la exposición y el trabajo grupal. Asimismo se coincide con (Jiménez *et al.*, 2013) quienes afirman que fomentar la innovación y creatividad para resolver problemas es un aspecto poco usado en la práctica docente, añadiendo que solo un tercio de docentes utiliza estrategias de enseñanza-aprendizaje que desarrollan el pensamiento y promueven ejercicios en contextos parecidos a los laborales.

Las técnicas e instrumentos de evaluación fueron diversos, algunos bien orientados y otros con ciertas debilidades, siendo la principal falencia el proceso de comunicación de resultados de evaluación. En la mayoría de los casos, los estudiantes indican que no saben qué es lo que evalúan sus docentes ni los instrumentos que utilizan, puesto que nunca se los muestran, eso los lleva a afirmar que la evaluación es subjetiva. Adicionalmente, los estudiantes indican que la mayoría de sus docentes usan solo la evaluación sumativa, tomando un examen al final y una revisión de cuadernos, generando que solo se evalúen algunos conocimientos; pero no las competencias. Estos resultados son similares a los de (Möller & Gómez, 2014) quienes afirman que a pesar de que todos los perfiles declaran la contextualización del proceso de enseñanza a las especificidades de los alumnos, solo una asignatura de diez contempla en sus instrumentos indicadores relacionados con esto.

En términos generales, nuestros resultados, en cuanto a estrategias metodológicas y técnicas de evaluación, se asemejan a los de (Márquez *et al.*, 2010) quienes explicitan el bajo porcentaje de programas cuyos diseños evidencian una articulación lógica entre las competencias, la metodología para desarrollarlas y las estrategias de evaluación que dan cuenta de su logro al final del proceso.

*Nivel de logro de las competencias del perfil de egreso planteadas en la estructura curricular 2015-2019 del programa de estudios*

En promedio, el desarrollo de las competencias del perfil de egreso se encuentra en el nivel *En proceso*, con 61 %; además, el 28 % de estudiantes desarrollaron estas competencias de forma satisfactoria, quedando solo un 11% de estudiantes en el nivel de desarrollo Insatisfactorio (Tabla 2).

**Tabla 2.** Nivel de logro de las competencias del perfil de egreso.

Competencias del perfil de egreso	ESCALA							
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	f	%
Generales	5	27%	10	56%	3	17%	18	100%
Específicas	9	50%	6	33%	3	17%	18	100%
Especializadas	2	11%	16	89%	0	0%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>5</b>	<b>28%</b>	<b>11</b>	<b>61%</b>	<b>2</b>	<b>11%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Instrumentos de evaluación.

Esta información se ratifica con las opiniones vertidas en los grupos focales con los estudiantes de IX semestre, quienes afirman estar logrando las competencias del perfil de egreso en un 50%. Este resultado no concuerda con (Maldonado & Vidal, 2015), quienes encontraron que las competencias declaradas en





el perfil son logradas durante la formación, cuyo resultado evidencia que más del 75 % de los egresados manifiesten el logro en grado alto. Sin embargo, tener el mayor porcentaje de estudiantes En Proceso de lograr estas competencias es positivo, considerando que (Moreno, 2012) afirma que las competencias no son estables, sino que se desarrollan en el tiempo.

Las competencias que mayor desarrollo evidencian son las que corresponden al área de formación especializada, pues, como se visualiza, el 89% de los estudiantes se encuentra en el nivel En proceso, mientras que el 11%, en el nivel Satisfactorio; es decir, el 100% de los estudiantes lograron desarrollar esta competencia o están en proceso de hacerlo.

En relación a las competencias del área de formación específica, el 50% de estudiantes las desarrollaron de forma satisfactoria y el 33% están en proceso de desarrollo, lo que implica que 83% de estudiantes las desarrollaron o están en proceso de lograrlo; mientras que un 17% está en un nivel de logro Insatisfactorio. En este rubro de competencias se destaca que la investigación (competencia 9) es un aspecto que se está desarrollando positivamente, encontrándose que el 83% de estudiantes lograron la competencia satisfactoriamente o está en proceso de lograrlo, lo cual ratifica la idea de (Basantez, 2018) quien demostró que el Proyecto de Investigación es un gran aporte para que el estudiante desarrolle sus ideas y, además, ayuda a mejorar los índices de retención y graduación. Por otro lado, la competencia que incluye las prácticas preprofesionales (competencia 8) es una de las que menos se ha desarrollado, encontrando a un 39% de los estudiantes en un nivel de logro Insatisfactorio, siendo este un aspecto preocupante. Este último resultado difiere de lo expuesto por el (CINDA, 2004) que evidenció que la mayor parte de los alumnos practicantes son eficientes en la formulación de propósitos, relacionarlos con los planes de estudio, enunciar contenidos, diseñar actividades, uso de recursos durante la práctica profesional, entre otros (CINDA, 2004). Adicionalmente, considerando que los componentes de las prácticas profesionales comprenden diversos aspectos organizativos, curriculares, institucionales y relacionales (Peña *et al.*, 2016) se evidencia la necesidad de fortalecer este aspecto que es fundamental en la formación integral de los estudiantes.

En cuanto a las competencias del área de formación general, el 27% de estudiantes las desarrollaron de forma satisfactoria y 56%, están en proceso de hacerlo. Este último resultado se vincula a la idea de (Maldonado & Vidal, 2015) quienes encontraron que las competencias genéricas del perfil se han estado desarrollando en el currículo de formación, dado que tanto los egresados como los empleadores tienen una alta valoración de las mismas.

## CONCLUSIONES

Evaluar el perfil de egreso de un programa de estudios del nivel superior es una necesidad permanente que contribuye al posicionamiento de la cultura y práctica de la evaluación como un proceso fundamental para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad. En particular, los resultados de este estudio muestran que las competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno tienen un *nivel medio* de coherencia con los mecanismos implementados para desarrollarlas, siendo estos: los componentes curriculares, las competencias de los componentes curriculares, las estrategias propuestas por componente curricular y las técnicas e instrumentos de evaluación planteados para cada componente. Así mismo, en promedio, las competencias del perfil de egreso tienen un nivel de logro *En Proceso*, destacando aquellas que corresponden al área especializada. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de una reestructuración curricular en el programa de estudios y, a la vez, constituyen un punto de partida para la construcción de un currículo que garantice la coherencia entre los propósitos del programa, expresados en el perfil de egreso, y los mecanismos implementados para su logro, lo que al mismo tiempo podría repercutir positivamente en el nivel de logro de los mismos.



## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional del Altiplano, por facilitar la ejecución de trabajos de investigación orientados a la mejora de sus servicios educativos.

## LITERATURA CITADA

- Araya, I. (2012). Construyendo el perfil por competencias para el profesional en Educación Comercial. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 203-226.
- Basantez, J. (2018). Las competencias del perfil de egreso de la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría cp. y su incidencia en las modalidades de titulación. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1-20.
- Biggs, J. (2008). Calidad del aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Madrid: Narcea. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311022.pdf>
- Bogoya, D., & Torrado, C. M. (2000). Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Callison, D. (2002). Modelos de instrucción. ERIC, 36-37.
- Christie, C. (2007). Reported influence of evaluation data on decision makers actions: An empirical examination. *American Journal of Evaluation*, 8-25.
- CINDA, C. I. (2004). Competencias de egresados universitarios. Santiago: Alfabeta Artes Gráficas.
- Coll, C. (2017). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Innovación Educativa*, 161, 34-39. Recuperado de [http://eopsabi.educa.aragon.es/descargas/G\\_Recursos\\_orientacion/g\\_7\\_competencias\\_basicas/g\\_7\\_1.docum.basicos/1.40.Algo\\_mas\\_que\\_moda.pdf](http://eopsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_1.docum.basicos/1.40.Algo_mas_que_moda.pdf)
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). La evaluación auténtica de los aprendizajes. Santiago: Andrés Bello.
- Contreras, J. L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, (15), 109. <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.04>
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde pre escolar hasta el bachillerato. México: InteligenciaEducativa.
- Gil, J. (2007). La Evaluación de Competencias Laborales. *Educación*, XXI(10), 83-106.
- González, K., & Mortigo, A. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo. *Revista Científica "General José María Córdova"*, 12(14), 165-182.
- Hernández, D. (2000). Políticas decertificaciónde competenciasen América Latina. *Boletín Cinterfo*, (152), 31-50.
- Hernández, R., Baptista, P., & Fernández, C. (2010). Metodología de la investigación (5ta ed.). México: McGraw-Hil.
- Jiménez, J., Hernández, J., & González, M. (2013). Competencias Profesionales en la Educación Superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13(61), 45-65.
- Kaluf, C. (2004). Reflexiones sobre competencias y educación. Santiago: CINDA.
- Maldonado, M., & Vidal, S. (2015). Evaluación de competencias profesionales en egresados de tecnología médica. *Educación Médica Superior*, 29(3). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/467>



- Maldonado, M. (2007). Valoración de la formación recibida usando un perfil de referencia basado en competencias profesionales. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 10(4), 39. <https://doi.org/10.33588/fem.104.7>
- Márquez, M., Sandoval, J., Torres, M. C., & Pavié, S. (2010). Estudio de caso de la coherencia interna de programas de asignaturas en seis carreras que promueven competencias de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 117-133.
- Martínez, L. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (21), 210-221.
- MINEDU. (2016). Currículo Nacional. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: MINEDU.
- Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad En La Educación*, (41), 17-49.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32(julio), 71-89.
- Moreno Olivos, T. (2012). Evaluación de las Competencias Docentes en la Educación. Redeca-Promep.
- Ortega, L., & Reyes, O. (2012). ¿Cómo formar competencias profesionales en el nivel superior? *Revista Electrónica Educare*, 42-58.
- Ortiz, A. M., Venegas, M. P., & Espinoza, M. X. . (2015). Diseño de un sistema para la verificación del desarrollo de una competencia del perfil del egresado. FEM: *Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(1), 71-77.
- Padilla, M. T., & Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-486.
- Peña, T., Castellano, Y., Díaz, D., & Padrón, W. (2016). Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. *Paradigma*, 37(1), 211-230.
- Pérez, M. E., Voisin, S., & Fernández, J. A. (2015). Evaluación del Perfil de Egreso de Profesores de Francés de Parte de los Empleadores: Propuestas De Mejora Y Desarrollo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16.
- Ruiz, E. (1992). La Investigación Curricular en México. *Perfiles Educativos*, (57-58), 45-51.
- Sánchez, F., Castañeda, S., Herrera, J., & Castañeda, J. (2015). Estudio de egresados de la Maestría en Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Zacatecas. *Revista de ~ educacion y desarrollo*, (32), 57-66. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/32/RED32\\_CompletaVF.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/32/RED32_CompletaVF.pdf)
- Sarmiento, R. (2013). La Evaluación auténtica en el contexto universitario: Qué es. Por qué se hace necesaria. Para qué utilizarla y Cómo implementarla. *CIMA*, 3.
- SINEACE. (2016). Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. Lima.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de Competencias Profesionales en Educación Superior: Retos e Implicancias. *Educación XXI*, 19(1), 17-37.
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Bogotá: ECOE.
- Toro, J. (2012). Gestión interna de la calidad en las instituciones de educación superior. Chile: CINDA.