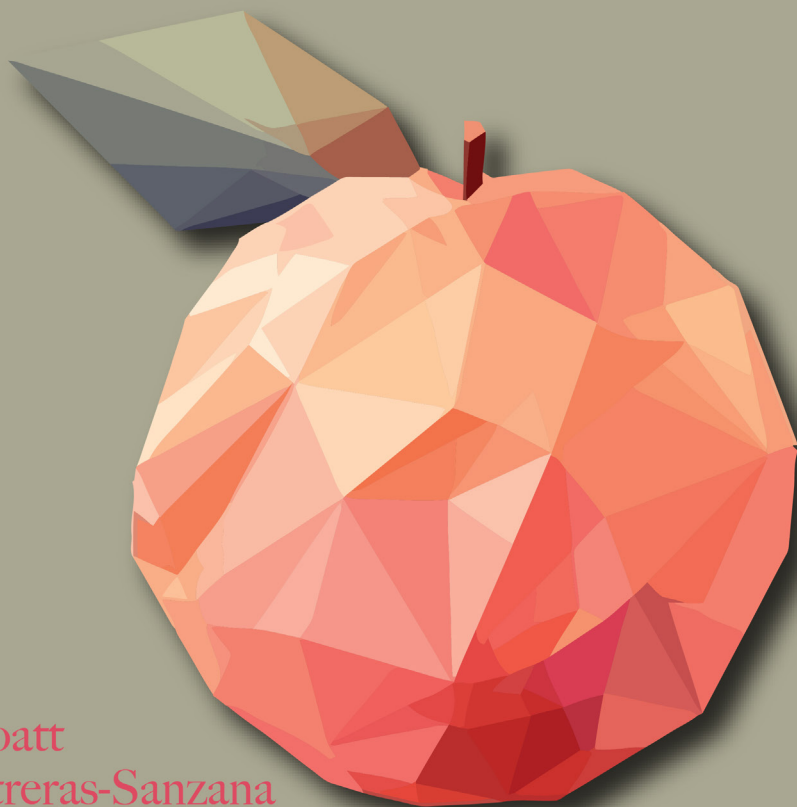


CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS

2026

CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana

(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS

2026

2026 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editores	Prof. ^{as} Dr. ^{as} Antonella Carvalho de Oliveira
Editores Executivos	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadoras	Pilar Jara-Coatt Gladys Contreras-Sanzana
Imagem da Capa	stockgiu/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México, México*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF, Brasil*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos*



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Lara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México



Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C976 Curriculum, evaluación e inteligencia artificial [livro eletrônico] : perspectivas para innovar en educación / organización de Pilar Jara-Coatt,. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Inclui bibliografía

ISBN 978-65-82858-03-1

DOI 10.37572/EdArt_250626031

1. Educação – Inovação. 2. Inteligência artificial – Aplicações educacionais. 3. Avaliação escolar – Metodologias. I. Jara-Coatt, Pilar. II. Contreras-Sanzana, Gladys. III. Título.

CDD 371.26

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

Es un honor presentar la obra *Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación*, un libro que surge en un momento crucial de transformación y replanteamiento de los sistemas educativos a nivel global. Organizado magistralmente por las académicas Pilar Jara-Coatt y Gladys Contreras-Sanzana, este texto nos invita a reflexionar profundamente sobre los pilares fundamentales que sostienen la educación contemporánea y los desafíos ineludibles que plantea la era digital.

El siglo XXI nos ha situado frente a una transición cultural disruptiva. La irrupción de tecnologías avanzadas, particularmente la Inteligencia Artificial Generativa, no solo ha modificado nuestras herramientas, sino que ha comenzado a reconfigurar la forma en que pensamos, interactuamos y, fundamentalmente, cómo enseñamos y aprendemos. Frente a este escenario, la educación no puede permanecer estática; requiere de una mirada crítica, reflexiva y propositiva que permita integrar estas innovaciones sin perder de vista el desarrollo integral, humano y ético de las nuevas generaciones.

A lo largo de sus ocho capítulos, esta obra teje un hilo conductor que transita desde las bases del diseño curricular hasta las aplicaciones más vanguardistas de la tecnología en el aula. En la primera parte del libro, los autores nos sumergen en las complejidades del currículum. Se analiza con rigor el diseño curricular basado en competencias en la formación inicial docente, destacando la necesidad imperiosa de un alineamiento constructivo entre resultados de aprendizaje, metodologías y evaluación. Asimismo, se nos propone un viaje histórico y epistemológico a través de la teoría curricular desde un enfoque de justicia social, desafiando el porvenir de nuestras escuelas y cuestionando qué saberes consideramos valiosos en la actualidad.

La evaluación, entendida como el motor del aprendizaje, constituye el segundo gran eje de este libro. Se aborda la transición desde modelos tradicionales y punitivos hacia enfoques formativos y auténticos. Los autores demuestran cómo la evaluación auténtica, centrada en la resolución de problemas reales y el desarrollo de competencias, prepara a los futuros profesionales para enfrentar los retos del mundo laboral. Además, se destaca el valor incalculable de la retroalimentación – tanto provista por docentes como entre pares – concibiéndola como un proceso dialógico y sistemático esencial para la autorregulación y el aprendizaje significativo.

El tercer eje nos sitúa de lleno en la era de la disrupción tecnológica. Se examina cómo la Inteligencia Artificial Generativa obliga a replantear los métodos, pero también la propia autoridad epistémica entre humanos y máquinas. Lejos de posturas tecnocráticas, los autores abogan por un uso ético y crítico de estas herramientas, proponiendo modelos

de personalización con agencia y codiseño, donde docentes y estudiantes mantienen el control pedagógico. Finalmente, se explora el potencial de las analíticas de aprendizaje y la retroalimentación mediada por tecnologías en entornos virtuales, elementos clave para sostener la calidad formativa en contextos cada vez más asincrónicos.

Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación es una recopilación de investigaciones empíricas y análisis teóricos; es un llamado a la acción. Es una obra indispensable para investigadores, docentes, estudiantes de pedagogía y de aquellos que deben tomar de decisiones en el ámbito educativo para logren comprender, gestionar, favorecer y liderar la tan ansiada transformación educativa.

Agradezco profundamente a las organizadoras y a cada uno de los autores por su invaluable contribución. Sus reflexiones nos dotan de herramientas conceptuales y prácticas para navegar en la complejidad del presente y construir una educación más justa, inclusiva y preparada para los desafíos del mañana.

Prof. Dr. D. Francisco-Ignacio Revuelta-Domínguez

Profesor Titular de la Universidad de Extremadura

Facultad de Formación del Profesorado

Cáceres, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-4327>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Pilar Jara Coatt

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260311

CAPÍTULO 2..... 21

TEORÍA CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE JUSTICIA. DE LO CRÍTICO A LO POSCRÍTICO. UN VIAJE AL PASADO PARA DESAFIAR EL PORVENIR DE NUESTRAS ESCUELAS

Andrea Garrido Rivera

Gerald Isaac Fernández Muñoz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260312

CAPÍTULO 3..... 36

RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES COMO PRÁCTICA FORMATIVA: CARACTERÍSTICAS Y BONDADES DESCRITAS EN LA LITERATURA MÁS ALLÁ DE UNA ACCIÓN INTUITIVA

Ricardo González Méndez

Gladys Contreras Sanzana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260313

CAPÍTULO 4..... 48

EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES: SUS CARACTERÍSTICAS, ESTRATEGIAS E IMPORTANCIA

Gladys Contreras Sanzana

Ricardo González Méndez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260314

CAPÍTULO 5..... 68

EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL: HACIA UNA INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL APRENDIZAJE

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Pilar Jara Coatt

Kevin Escobar Cabrera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260315

CAPÍTULO 6.....82

TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID): CONTEXTOS DE CAMBIOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. MODELO PARA UTILIZAR INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG) EN NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR Y DE APRENDER

Marcelo Careaga Butter

Eileen Sepúlveda Valenzuela

Ma. Graciela Badilla

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260316

CAPÍTULO 7 101

DISEÑO CURRICULAR EN LA ERA DE LA IAG: MÁS ALLÁ DE LA PERSONALIZACIÓN Y LA CREACIÓN DE RECURSOS

Laura Jiménez-Pérez

Ramon Palau

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260317

CAPÍTULO 8..... 114

RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA: FUNDAMENTOS, INNOVACIÓN Y ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE

Carolina Fuentes-Henríquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260318

SOBRE LOS AUTORES129

ÍNDICE REMISSIVO137

CAPÍTULO 1

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dra. Pilar Jara Coatt

Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

Dr. Jaime Aroldo Constenla Núñez

Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>

Cristóbal Beltrán Pacheco

Estudiante de Magíster en Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0008-0390-241X>

RESUMEN: El diseño curricular basado en competencias se ha consolidado como un enfoque predominante en la formación inicial docente, en respuesta a las demandas

de calidad, pertinencia y rendición de cuentas en educación superior. No obstante, su implementación evidencia tensiones asociadas a la fragmentación entre los distintos niveles de concreción curricular. El presente capítulo tiene como objetivo analizar experiencias de diseños curriculares basados en competencias en educación, a partir de una revisión de literatura, se examinan los referentes teóricos de los modelos por competencias, las limitaciones, desafíos y tensiones en su implementación, proponiendo orientaciones para fortalecer la coherencia curricular. Se concluye que la efectividad del diseño curricular basado en competencias requiere un alineamiento constructivo explícito entre resultados de aprendizaje, metodologías y evaluación, respaldado por una cultura institucional colaborativa y por el fortalecimiento de competencias socioemocionales en la formación docente.

PALABRAS CLAVE: competencias socioemocionales; formación docente; coherencia curricular.

COMPETENCY-BASED CURRICULUM DESIGN IN TEACHER EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS, LIMITATIONS, AND CHALLENGES FOR IMPLEMENTATION

ABSTRACT: Competency-based curriculum design has established itself as a predominant approach in initial teacher education, in

response to demands for quality, relevance, and accountability in higher education. However, its implementation reveals tensions associated with fragmentation across the various levels of curriculum implementation. This chapter aims to analyze experiences with competency-based curriculum design in education. Based on a literature review, it examines the theoretical foundations of competency-based models, as well as the limitations, challenges, and tensions in their implementation, proposing guidelines to strengthen curricular coherence. It concludes that the effectiveness of competency-based curriculum design requires an explicit, constructive alignment between learning outcomes, methodologies, and assessment, supported by a collaborative institutional culture and the strengthening of social-emotional competencies in teacher training.

KEYWORDS: social-emotional skills, teacher training, curriculum coherence.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la formación inicial docente ha experimentado transformaciones significativas, impulsadas por exigencias de calidad, procesos de aseguramiento y demandas del sistema escolar orientadas a mejorar los aprendizajes. En este contexto, el enfoque de diseño curricular basado en competencias ha adquirido centralidad como marco orientador para la estructuración de programas formativos en educación superior (Brauer, 2021; Tobón, 2013; Zabala & Arnau, 2007). Dicho enfoque busca superar modelos centrados en la transmisión de contenidos (Shetelya et al. 2023), promoviendo el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio profesional docente en contextos complejos (Singh & Sharma, 2025).

Sin embargo, la implementación del enfoque por competencias no ha estado exenta de dificultades (Cañete, 2025; Herut & Setlhako, 2025). Diversos estudios advierten una fragmentación entre los distintos niveles de concreción curricular, particularmente entre el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y la progresión curricular, lo que compromete la coherencia del proceso formativo (Biggs, 1996; Foxtan et al., 2023; Hurtado y Páez, 2024; Perrenoud, 2004).

1.1. FUNDAMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS

El concepto de competencia ha sido ampliamente abordado en la literatura educativa, con distintas aproximaciones teóricas. Desde una perspectiva integradora, Perrenoud (2004), define las competencias como la capacidad de movilizar recursos cognitivos en situaciones complejas, destacando su carácter contextual y dinámico (Herut & Setlhako, 2025). En la misma línea, Zabala y Arnau (2007) enfatizan que las competencias implican la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, superando una visión fragmentada del aprendizaje.

Por su parte, Tobón (2013), propone un enfoque socioformativo de las competencias, orientado al desarrollo integral del sujeto y a la resolución de problemas del contexto. Esta perspectiva amplía la comprensión del concepto, incorporando dimensiones éticas y sociales relevantes para la formación docente (Singh & Sharma, 2025).

En este ámbito, la complejidad del rol profesional del docente exige una formación que trascienda el dominio disciplinar, incorporando habilidades reflexivas y socioemocionales. Asimismo, Schön (1983), conceptualiza al docente como un “profesional reflexivo”, capaz de tomar decisiones en contextos de incertidumbre, lo que refuerza la pertinencia del enfoque por competencias en la formación inicial.

El diseño curricular basado en competencias se sustenta en el principio de alineamiento constructivo propuesto por Biggs (1996), el cual plantea que los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y los sistemas de evaluación deben estar coherentemente articulados. Este principio constituye un eje fundamental para garantizar la validez del proceso formativo. No obstante, autores como Perrenoud (2004), advierten que el enfoque por competencias puede derivar en una lógica tecnocrática si se reduce a la estandarización de desempeños, perdiendo su potencial formativo integral. Por ello, su implementación requiere una mirada crítica y contextualizada (Saldaña-Duque y Sánchez-Peña, 2024).

1.2. EL PERFIL DE EGRESO COMO EJE ESTRUCTURANTE DEL CURRÍCULO

El perfil de egreso constituye la declaración formal de las competencias que los estudiantes deben demostrar al finalizar su formación. Según Tobón (2013), este perfil debe orientar la totalidad del diseño curricular, actuando como referente para la planificación, implementación y evaluación del proceso formativo.

Un perfil de egreso pertinente debe cumplir con criterios de claridad, coherencia y evaluabilidad (Zabala & Arnau, 2007). Esto implica formular competencias en términos observables, evitando descripciones excesivamente generales. Asimismo, debe estar alineado con estándares profesionales, como los propuestos en marcos de referencia nacionales, lo que asegura su pertinencia contextual.

Sin embargo, la literatura evidencia problemas recurrentes en su diseño. Perrenoud (2004), señala que muchos perfiles de egreso presentan un carácter declarativo, con un número excesivo de competencias que dificultan su operacionalización. Esta situación genera una brecha entre el diseño curricular y su implementación efectiva.

En consecuencia, el perfil de egreso debe ser concebido como un eje estructurante dinámico, que articule los distintos componentes del currículo y permita asegurar la coherencia del proceso formativo (Martínez-Clares et al. 2024).

1.3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE COMO DISPOSITIVOS DE OPERACIONALIZACIÓN

Los resultados de aprendizaje constituyen la expresión operativa del perfil de egreso en los distintos niveles del currículo. Es así como Biggs y Tang (2011), los definen como declaraciones explícitas de lo que el estudiante será capaz de hacer al finalizar un proceso formativo, en términos observables y evaluables.

Estos resultados permiten articular el currículo en niveles institucionales, de programa y de asignatura, favoreciendo la coherencia vertical. Para su formulación, resulta pertinente considerar taxonomías como la de Bloom revisada (Anderson & Krathwohl, 2001) o la taxonomía SOLO (Biggs & Collis, 1982), las cuales permiten establecer niveles de complejidad cognitiva.

Desde la perspectiva del alineamiento constructivo, los resultados de aprendizaje orientan tanto las estrategias de enseñanza como los sistemas de evaluación (Biggs, 1996). No obstante, uno de los problemas más frecuentes es la formulación de resultados ambiguos o poco evaluables, lo que afecta la validez del proceso evaluativo. En este sentido, la claridad y pertinencia de los resultados de aprendizaje resultan fundamentales para garantizar la coherencia del diseño curricular y la evidencia del logro de competencias.

1.4. PROGRESIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La progresión curricular se refiere al desarrollo gradual de las competencias a lo largo de la trayectoria formativa. Así, Bruner (1960), propone el concepto de currículo en espiral, según el cual los contenidos se retoman de manera progresiva y con mayor complejidad a lo largo del proceso formativo, favoreciendo una comprensión más profunda de los aprendizajes (Lewis y Bader, 2026). Esta propuesta no debe confundirse con un enfoque por competencias, ya que se centra en la organización secuencial y recursiva del conocimiento. En la formación docente, esta progresión implica avanzar desde niveles iniciales de conocimiento hacia desempeños complejos en contextos auténticos (Perrenoud, 2004). Para ello, es necesario diseñar trayectorias formativas que integren teoría y práctica de manera articulada.

Instrumentos como los mapas curriculares y las matrices de tributación permiten visualizar la contribución de cada asignatura al desarrollo de competencias (Biggs &

Tang, 2011). Estos dispositivos facilitan la coherencia vertical del currículo y permiten identificar vacíos o redundancias. Asimismo, la definición de niveles de logro resulta clave para evaluar la progresión del aprendizaje, permitiendo monitorear el desarrollo de competencias a lo largo del tiempo.

1.5. ARTICULACIÓN CURRICULAR Y COHERENCIA DEL SISTEMA FORMATIVO

La articulación entre perfil de egreso, resultados de aprendizaje y progresión curricular constituye la base de la coherencia curricular, por su parte Biggs (1996), plantea que el alineamiento constructivo permite asegurar dicha coherencia, al vincular las intenciones formativas con las experiencias de aprendizaje y la evaluación. Esta coherencia puede analizarse en términos de coherencia vertical y horizontal. La primera se refiere a la progresión de competencias, mientras que la segunda alude a la integración entre asignaturas (Zabala & Arnau, 2007).

Para lograr esta articulación, es necesario implementar estrategias como el diseño inverso (Wiggins & McTighe, 2005), el cual parte del perfil de egreso para definir los resultados de aprendizaje y las experiencias formativas. Asimismo, el trabajo colaborativo entre docentes resulta clave para asegurar la coherencia del currículo.

En este proceso, la evaluación cumple un rol central como sistema integrador. La incorporación de evaluaciones auténticas permite valorar desempeños complejos en contextos significativos, coherentes con el enfoque por competencias (Shavelson, 2023).

En este marco, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos, limitaciones y desafíos que caracterizan la implementación de los currículos basados en competencias en la formación docente?, para lo cual se han planeado los siguientes objetivos (a) Objetivos de los estudios (b) referentes teóricos de los modelos (c) limitaciones en la implementación de los curriculum por competencias (d) Desafíos de los curriculum basado en competencias.

2. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión teórica de literatura empírica, con el propósito de analizar la producción científica reciente en torno a los diseños curriculares basados en competencias en el ámbito educativo. Este proceso permitió reconocer los objetivos de los estudios revisados, los referentes teóricos que sustentan los distintos modelos, así como las principales limitaciones y desafíos asociados a la implementación de currículos por competencias.

El proceso de identificación, selección y elegibilidad de los estudios se estructuró mediante una adaptación del flujo PRISMA 2020, empleada como marco de referencia para transparentar las decisiones vinculadas a la búsqueda y selección de la evidencia. No obstante, el presente trabajo no corresponde a una revisión sistemática en sentido estricto, dado que no contempla un protocolo previamente registrado, procedimientos de doble cribado independiente, evaluación formal del riesgo de sesgo ni técnicas de metaanálisis. La redacción metodológica se fundamenta, además, en orientaciones actuales para revisiones de literatura, enfatizando la necesidad de explicitar las fases del proceso, las decisiones de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión, y los procedimientos de análisis, evitando así una aproximación meramente descriptiva de estudios aislados (Sáez-Delgado et al., 2026).

2.1. IDENTIFICACIÓN

La selección se concentró en investigaciones publicadas durante los últimos cinco años. La búsqueda se realizó exclusivamente en idioma español, utilizando la base de datos Scopus, debido a su amplia cobertura en revistas indexadas en educación, ciencias sociales y psicología. Para ello, se diseñó un algoritmo de búsqueda ad hoc (ver Tabla 1). Los artículos recuperados fueron sometidos a un proceso sistemático de análisis, sustentado en criterios previamente establecidos. Según los registros disponibles, la exportación en formato RIS correspondiente a la búsqueda inicial arrojó un total de 252 documentos.

Tabla 1: Algoritmos de búsqueda utilizados en las bases de datos.

Scopus	Diseño curricular basado en competencias en la formación docente AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , «SOCIOLOGÍA»)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , «ar»)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , «Spanish»)) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , «Higher Education») OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , «Teacher Training»)) AND (LIMIT-TO (OA , «all»)) AND PUBYEAR > 2021 AND PUBYEAR < 2026
--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de búsqueda reconstruidos contemplaron exclusivamente artículos publicados en revistas académicas e indexados en la base de datos Scopus. El corpus resultante estuvo constituido principalmente por trabajos en idioma español, definido como lengua de inclusión en los criterios de elegibilidad. En cuanto al ámbito disciplinar, la delimitación más pertinente correspondió a las Ciencias Sociales, en coherencia con el foco educativo de la revisión. Por su parte, el contexto de educación universitaria fue

considerado como criterio de elegibilidad durante la etapa de cribado, y no como un filtro automatizado de la base de datos, dada la especificidad que exigía la revisión detallada de títulos, resúmenes y, cuando fue necesario, del texto completo.

2.2. CRIBADO

El proceso de selección se estructuró en etapas sucesivas. En primer lugar, se utilizó la exportación en formato RIS obtenida desde Scopus, la cual contenía un total de 252 registros asociados a la búsqueda inicial. Dado que se trabajó con una única base de datos, no se identificaron duplicados entre fuentes. En una fase preliminar de depuración, se examinó la pertinencia general de los registros considerando su relación con el tema de estudio, el tipo de documento, el periodo de publicación y su vínculo con el ámbito educativo. Esta revisión inicial permitió reducir el conjunto a 22 registros potencialmente elegibles. Posteriormente, estos 22 registros fueron sometidos a un proceso de cribado mediante la lectura de títulos y resúmenes. En esta etapa, se excluyeron 15 documentos por no cumplir con los criterios de inclusión previamente establecidos.

2.3. INCLUSIÓN

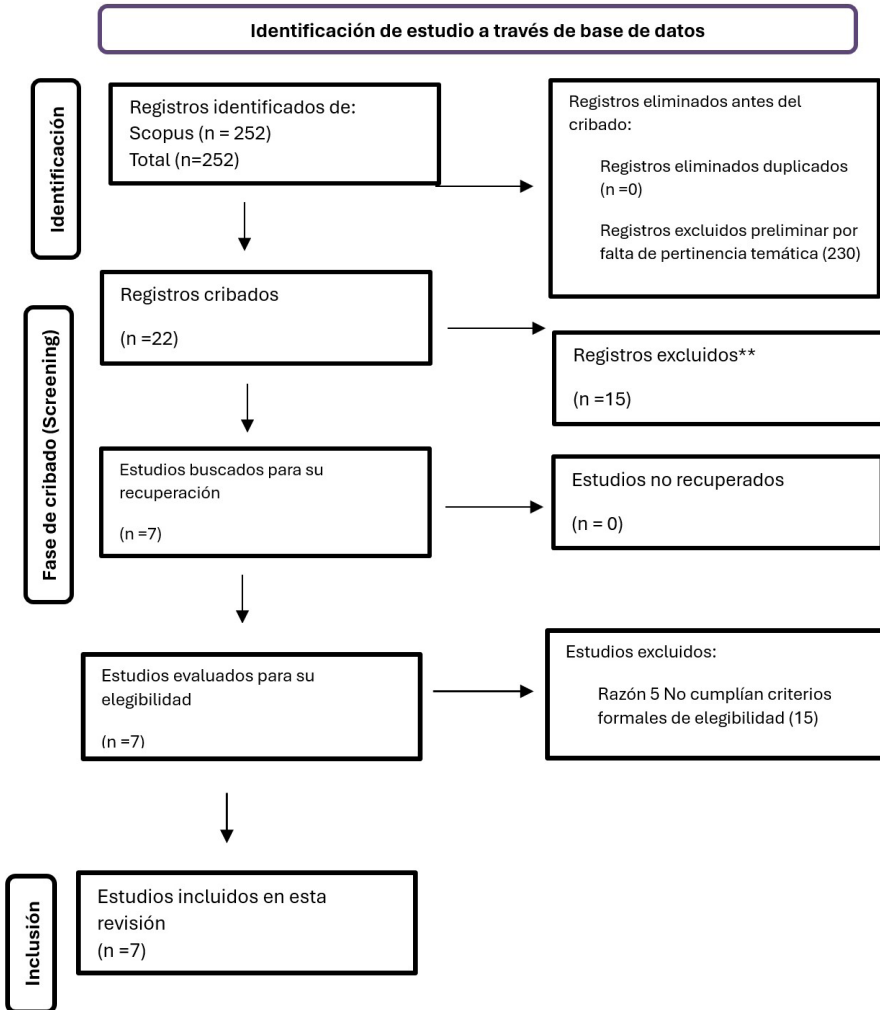
Los 7 estudios restantes fueron analizados a texto completo o, en su defecto, a partir de la información disponible, con el fin de completar la matriz de extracción de datos.

Los criterios de inclusión se definieron con el objetivo de resguardar estudios empíricos primarios, publicados entre 2021 y 2026, indexados en Scopus y desarrollados en contextos de educación universitaria. Se consideraron investigaciones de enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, siempre que abordaran el diseño curricular basado en competencias como eje central.

Los criterios de exclusión permitieron descartar estudios que no abordaban diseños curriculares por competencias, artículos teóricos o de revisión, así como ponencias, capítulos, tesis y otros documentos no empíricos. También se excluyeron trabajos sin acceso completo o con información insuficiente para el análisis. En total, se eliminaron 15 registros durante el proceso de depuración.

El esquema de revisión completo, elaborado conforme a las directrices PRISMA 2020, se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo para nuevas revisiones sistemáticas, que incluye solo búsquedas en bases de datos.



Fuente: PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

3. RESULTADOS

ID	Autores	Título	Objetivo del estudio	Referentes teóricos del modelo	Limitaciones del currículum basado en competencias	Desafíos de los currículum basado en competencias	Principales hallazgos
1	Poblete - Valderrama F., Aguilar L.I., Gutiérrez L.L.,... Morales C.R., Rodríguez K.H.	Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso	Conocer mediante un estudio de caso regional cómo se configuran los paradigmas de la FID en PEF considerando la percepción de formador de formadores, mallas curriculares y lineamientos ministeriales.	Teoría Fundamentada (Grounded Theory); análisis de contenido; estándares orientadores CPEIP (2014); Ley de Educación Superior (MINEDUC, 2018); lineamientos FID (DIVESUP, 2016); Poblete & Gamboa (2013) sobre paradigmas en EF; Chan & Elliott (2000, 2004) sobre creencias epistemológicas docentes.	Las mallas curriculares de ambas universidades analizadas presentan un predominio disciplinar/biológico-deportivo (USS: 33 asignaturas disciplinares vs. 9 pedagógicas; UCSC: 38 disciplinares vs. 9 pedagógicas), con baja presencia del componente pedagógico. Además, existe poca o nula articulación entre los lineamientos ministeriales y las mallas reales implementadas en las universidades.	Avanzar hacia una construcción de mallas co-construida entre todos los agentes involucrados (universidades, ministerio, expertos, líderes del área); desarrollar instancias de monitoreo y seguimiento continuo de los planes de estudio; superar la inconsistencia entre lo que exige la FID actual y lo que las mallas efectivamente ofrecen; y revisar instrumentos estandarizados como el SIMCE de EF para que respondan al objetivo teleológico real de la disciplina.	Los paradigmas predominantes en la FID en PEF son dos: el pedagógico y el disciplinar (biológico-deportivo), con un tercero transversal/integral. Las mallas curriculares refuerzan el paradigma biológico-deportivo en desmedro del pedagógico. Los lineamientos ministeriales regulan desde sistemas de aseguramiento de calidad, pero no dialogan con las necesidades sentidas de la FID real. Existe consistencia teórica en el cumplimiento de estándares, pero una brecha importante entre esa formalidad y la demanda práctica del contexto

2	Rodríguez Torres A.F., Medina Nicolalde M.A., Tapia Medina D.A., Rodríguez Alvear J.C.	Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación	Realizar una revisión bibliográfica sobre el impacto que tiene la formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación.	Fullan (2002) sobre el cambio educativo; Blanco (2006) sobre el docente como protagonista de la innovación; Gairín, Armengol y Muñoz (2010) sobre niveles del cambio educativo; Stoll y Fink (1999) sobre aspectos que facilitan el cambio; Margalef y Arenas (2006) y Sein-Echaluze et al. (2016) sobre definición de innovación educativa; Tejada (2002) y Crispín et al. (2012) sobre actualización y competencias docentes.	El artículo no aborda directamente el currículo basado en competencias como objeto de estudio. Sin embargo, señala que los docentes carecen de guías para planificar, implementar y evaluar la innovación, y que existe una brecha entre el cambio educativo deseado y el real. También identifica como obstáculos el financiamiento insuficiente, las regulaciones rígidas, la escasa flexibilidad curricular y las limitadas oportunidades de desarrollo profesional docente.	Desarrollar una formación docente permanente, pertinente y basada en la práctica reflexiva; incorporar metodologías emergentes, competencias digitales y trabajo colaborativo; construir comunidades profesionales de aprendizaje; articular la planificación curricular con las realidades del contexto; y garantizar el apoyo institucional sostenido a la capacitación docente para que la innovación no sea una acción individual sino parte de la planificación estratégica del centro.	Las innovaciones en los centros educativos tienen éxito cuando el profesorado está capacitado y motivado. La innovación educativa no es una acción voluntarista individual, sino una política institucional que requiere liderazgo comprometido. El desarrollo profesional docente es el factor central en la mejora escolar, y debe combinar teoría, práctica, mentoría y seguimiento continuo. Una institución innovadora requiere planificación que posibilite el cambio y permita elevar los resultados académicos de los estudiantes.
---	----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3	Mercado-Guerra J., Calderon-Carvajal C., Palominos-Urquieta D.	Enfoques de aprendizaje en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena	Determinar si los espacios formativos de carácter práctico inciden en el desarrollo del enfoque profundo de aprendizaje en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena.	Biggs (1987, 2001, 2008) sobre enfoques de aprendizaje y el cuestionario R-SPQ-2F; Darling-Hammond et al. (2020) sobre integración de conocimientos pedagógicos; Ley N°20.903 (2016) sobre prácticas tempranas y progresivas; criterios y estándares CNA (2021) para acreditación de pedagogías; Cárdenas-Pérez et al. (2012) sobre el saber pedagógico en la FID.	El currículo de FID mantiene un predominio de asignaturas teóricas en los niveles iniciales, con escasa integración de experiencias prácticas tempranas. Esta organización reproduce el “asignaturismo” o conocimiento enciclopedista, donde el conocimiento queda compartimentado en asignaturas sin vínculos entre sí ni con la realidad escolar. La ausencia de prácticas consistentes en el ciclo básico limita el desarrollo de aprendizajes profundos en los primeros años de formación.	Incorporar experiencias prácticas de forma más temprana y sistemática en el currículo de pedagogía, superando la concentración de lo práctico solo en el ciclo profesional. Promover enfoques interdisciplinarios y la enseñanza de problemas socialmente relevantes como estrategia de integración curricular. Diseñar espacios que vinculen críticamente el conocimiento teórico con los desafíos reales del desempeño docente, sin reducir lo práctico a la inserción directa en la escuela.	Predomina el enfoque profundo de aprendizaje en toda la muestra, con baja prevalencia del enfoque superficial. Se evidencia una diferencia significativa entre estudiantes de 2° y 3° año: quienes cursan 3° año, con mayor carga práctica, presentan un aprendizaje profundo más desarrollado y menor aprendizaje superficial. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas atribuibles directamente al tipo de asignatura (teórica vs. práctica), sino al nivel formativo, lo que sugiere que la organización curricular progresiva –y no solo el tipo de asignatura– influye en la calidad del aprendizaje.
---	----------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4	Sanchez-Tarazaga L., Ferrandez-Berruero R.	Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias	Diseñar y validar un marco para el aprendizaje por competencias del alumnado universitario y de educación básica	Gimeno Sacristán (2008) y Valle (2019) sobre riesgos y obstáculos del enfoque competencial; Declaración de Bolonia (1999) y marco europeo de competencias clave (Comisión Europea, 2007; Consejo UE, 2018); Tejada y Ruiz (2016) sobre evaluación de competencias; Schön (1992) sobre práctica reflexiva; Díaz Barriga (2019) sobre evaluación en contextos competenciales; Krischesky y Murillo (2018) y Zabalza y Lodeiro (2019) sobre currículum integrado; método Delphi aplicado según López-Gómez (2018) y modelo de Lawshe adaptado por Tristán-López (2008).	El enfoque competencial, a pesar de estar ampliamente implantado, no está claramente delimitado ni uniformemente comprendido por el profesorado. Los principales obstáculos identificados son la complejidad de interpretación del concepto, la indefinición en su diseño curricular, la escasa formación docente para implementarlo, la falta de operatividad derivada de un listado excesivo de competencias que no se articulan entre asignaturas, la persistencia de la evaluación sumativa por sobre la formativa, y la dificultad de desarrollar un currículo integrado dentro de la organización actual de los centros educativos.	Avanzar desde una incorporación formal y declarativa de competencias hacia una implementación pedagógica real y efectiva en el aula. Para ello se identifican cinco dimensiones clave que el currículo competencial debe atender: diversidad metodológica, actividades contextualizadas y conectadas con el entorno, reflexión del alumnado, diversidad de estrategias evaluativas y diseño de un currículo integrado. Además, se requiere mayor formación docente, apoyo institucional sostenido, participación del profesorado en la construcción curricular y acompañamiento por parte de la administración educativa y centros de formación docente.	Avanzar desde una incorporación formal y declarativa de competencias hacia una implementación pedagógica real y efectiva en el aula. Para ello se identifican cinco dimensiones clave que el currículo competencial debe atender: diversidad metodológica, actividades contextualizadas y conectadas con el entorno, reflexión del alumnado, diversidad de estrategias evaluativas y diseño de un currículo integrado. Además, se requiere mayor formación docente, apoyo institucional sostenido, participación del profesorado en la construcción curricular y acompañamiento por parte de la administración educativa y centros de formación docente.
---	--------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5	Rojas N.N., Altamirano L.J.L., Chumacero S.C.L.	Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota	Describir la perspectiva general que sobre la capacitación docente y la gestión del currículo por competencias tiene una muestra de docentes de educación básica y describir qué retos y oportunidades consideran más importantes	Tobón (2015) <i>Socioformativo y pensamiento complejo</i> como base del currículo por competencias Morín (1998, 1999) <i>Pensamiento complejo e interdisciplinariedad O C D E / D e S e C o</i> (2005) <i>Competencias clave para educación básica</i> Tuning Europa (2000) <i>Competencias genéricas y específicas para educación superior</i> Posner (2005) <i>Teoría y metodología del currículo</i> Santiváñez (2013) <i>Componentes del diseño curricular (contenidos, método, evaluación, medios, infraestructura)</i> De Zubirías (2013) <i>Diseño curricular por competencias</i> Gimeno, Feito, Perrenoud y Clemente (2012) <i>Diseño, desarrollo e innovación del currículo</i>	Los docentes aplican el CBC con estrategias clásicas (clase magistral, tareas para casa, pruebas de opción múltiple), sin innovación didáctica real Existe desconocimiento del enfoque en lo nocional, implementación y evaluación La evaluación sigue centrada en contenidos/ conocimientos y no en desempeños o evidencias Los lineamientos oficiales del MED dejan escaso margen a la diversificación curricular La infraestructura y equipamiento es la dimensión más débil (media 3,55), evidenciando que el cambio curricular no va acompañado de condiciones materiales Los proyectos de innovación son escasos y poco liderados por los docentes	Capacitar a los docentes en estrategias didácticas activas (trabajo colaborativo, ABP, proyectos formativos) Integrar las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje (83% de docentes lo demanda) Desarrollar competencias digitales docentes para la educación remota Vincular la capacitación docente a la investigación desde el aula Superar la fragmentación disciplinar hacia enfoques complejos e interdisciplinarios Mejorar la evaluación por competencias basada en evidencias y desempeños	Existe correlación positiva moderada entre capacitación docente y gestión del currículo por competencias ($\rho = 0,523$). Existe correlación positiva moderada entre estrategias didácticas y evaluación por competencias ($\rho = 0,574$). La gestión curricular tiene el puntaje más alto (4,24), pero las debilidades están en la aplicación práctica. La necesidad de capacitación prioritaria es en estrategias didácticas para CBC, seguida de TIC y evaluación por competencias La infraestructura y equipamiento es el punto más débil para implementar el CBC
---	-------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6	Ambrona T.B., Albarenque C.M., Vilorio C.A., Procopio L.F.	Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un "emocionario"	Identificar las estrategias de regulación emocional más utilizadas por estudiantes de magisterio, favorecer cambios en su uso mediante la escritura del emocionario durante el prácticum, y explorar la valoración del alumnado sobre esta herramienta como promotora de la competencia emocional docente.	Bisquerri (2003) sobre educación emocional y competencias básicas; Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001) con el cuestionario CERQ de regulación emocional cognitiva; Messina Albarenque (2002) y Messina y Rodríguez Marcos (2006) sobre afectividad y comportamiento didáctico; Barrientos-Fernández et al. (2020) sobre competencias socioemocionales docentes y clima de aula; OMS (2010) y OIT (2019) sobre riesgos laborales en la docencia; Cejudo y López-Delgado (2017) sobre inteligencia emocional en la práctica docente.	La formación inicial docente ha prestado escasa atención a la dimensión emocional del futuro profesorado. La educación emocional, cuando aparece en los planes de estudio, se aborda de forma transversal y voluntaria, sin constituirse en una asignatura concreta ni en un componente sistemático del prácticum. Esto representa una brecha estructural del currículo de formación inicial, que prioriza contenidos disciplinares y pedagógicos, pero no prepara al docente para gestionar los estresores propios del ejercicio profesional.	Incorporar la competencia emocional como un componente explícito y sistemático del currículo de formación inicial docente, especialmente durante el prácticum. Desarrollar estrategias de acompañamiento tutorial con foco emocional, formación en gestión del estrés y herramientas de reflexión como los diarios de prácticas. El reto es que la universidad asuma la salud emocional del futuro profesorado como un factor de calidad educativa y no como un añadido opcional.	El período de prácticum es un momento idóneo para desarrollar la competencia emocional docente. Tras la experiencia con el emocionario, el alumnado aumentó el uso de estrategias adaptativas de regulación emocional (centrarse en lo positivo, reevaluación positiva, planificación) y redujo el uso de la autoculpa como estrategia desadaptativa. El 86% valoró el emocionario como bastante o muy útil, y el 82,8% destacó como fundamental el acompañamiento del tutor. El feedback especializado del profesorado tutor resultó decisivo para el desarrollo de la competencia emocional.
---	------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7	Turull-Rubina M.,Roca-Aced B.	Un proyecto educativo de centro: concepto y dimensiones	Argumentar que el diseño e implantación efectiva de un proyecto educativo de centro (PEC) universitario puede ser un instrumento eficaz para implantar un nuevo modelo educativo, y proponer las dimensiones que debería contemplar dicho proyecto en el contexto universitario español.	Antúnez (1987, 1992) sobre el PEC en enseñanza preuniversitaria; Zabalza (2007, 2012, 2021) sobre competencias docentes y planificación curricular; Paricio (2010) y Paricio et al. (2019) sobre coordinación e integración docente; Biggs (2006) sobre alineación constructiva y calidad del aprendizaje universitario; estándares europeos ESG (2015) y criterios de acreditación ANECA y AQU; Proyecto TUNING (2003) sobre diseño por competencias en educación superior; Martínez Martín (2006) sobre nueva cultura docente universitaria.	La incorporación del diseño curricular por competencias en las universidades españolas, pese a la oportunidad que supuso el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), resultó en la práctica una ocasión desperdiciada para realizar reformas estructurales de fondo. Los planes de estudio se confeccionaron sin un proyecto educativo que los articulara, lo que dio lugar a un currículo implícito o “no-proyecto” donde cada docente actúa de manera individual sin coordinación institucional. Además, la planificación por competencias carece frecuentemente de objetivos claros a nivel de titulación, de coordinación docente efectiva y de alineación entre el plan de estudios, el modelo docente y la evaluación.	El principal desafío es que las instituciones universitarias diseñen proyectos educativos de centro que alineen y articulen coherentemente todos los elementos curriculares: objetivos de titulación, perfil de graduado, planificación por competencias, modelo docente, atención al alumnado, desarrollo profesional del profesorado y sistema de garantía de calidad. Esto requiere un cambio de cultura académica que supere la acción docente individual en favor de un proyecto colectivo, participativo y revisable, con liderazgo institucional firme. Los procesos actuales de acreditación de centros se identifican como una nueva oportunidad para impulsar este cambio.	El artículo es de carácter teórico-propositivo, no empírico. Su aportación central es la identificación de 35 dimensiones agrupadas en 7 estándares que debería contemplar un PEC universitario: sistema de garantía de calidad, currículo educativo o plan de estudios, modelo docente, atención al alumnado, gestión del profesorado, organización institucional y valores éticos. Se concluye que el PEC es el instrumento más adecuado para promover un nuevo modelo formativo universitario, y que los procesos de acreditación de centros representan una oportunidad concreta para su implementación.
---	-------------------------------	---------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de confirman que, si bien el diseño curricular por competencias se ha establecido como el paradigma dominante en la educación universitaria, su adecuada materialización en la Formación Inicial Docente (FID) atraviesa una profunda brecha empírica entre lo prescrito y la práctica pedagógica real (Almonacid y Páez, 2024; Vera-Sagredo y Jara-Coatt, 2018). Como se evidencia en la literatura analizada, aunque los docentes planifican por competencias; al momento de la praxis en el aula persisten metodologías instructivas tradicionales y a su vez un sistema evaluativo centrado en la transmisión de conocimientos teóricos (Núñez et al., 2022). Esta disonancia fenomenológica al momento de instalar el modelo basado en competencias ha sido caracterizada por ser impuesta a partir de motivaciones políticas, lo que dificulta su asimilación dialógica, impidiendo una consolidación de estrategias de enseñanzas innovadoras. En consecuencia, adoptar este modelo suele quedar relegado a un nivel meramente declarativo, limitando proyectos interdisciplinarios y aproximaciones auténticas a contextos reales (Sánchez-Tarazaga & Esteve-Mon, 2022).

A nivel microcurricular, esta desarticulación sistémica se manifiesta por medio del fenómeno del “asignaturismo”, el cual compartimenta el saber y retrasa que el estudiante consolide un aprendizaje profundo hasta que se enfrente, de manera tardía, a la inversión práctica en los últimos años de formación (Mercado-Guerra et al., 2022). Una documentación de esta fragmentación es la asimetría paradigmática investigada en las mallas curriculares de especialidades como la Educación Física, donde predomina un enfoque biológico-deportivo hegemónico en desmedro de la formación estrictamente pedagógica (Poblete-Valderrama et al., 2023). Debido a esto, se devela que las directrices ministeriales enfocadas a formar un docente integral e inclusivo no dialogan correctamente con la construcción real de los planes de estudios en el entorno universitario, tomando un papel meramente burocrático de los sistemas de aseguramiento de calidad.

Desde una postura crítica, esta sobre especialización disciplinar traduce un peligro estructural, al despojar al currículo de su dimensión ético-reflexiva, la educación superior corre el riesgo de formar profesionales sin un desarrollo humano adecuado (Saldaña-Duque y Sánchez-Peña, 2022). Producto de esta visión competencias transversales vitales para el desenvolvimiento profesional, como la toma de decisiones, quedan reducidas al currículo prescrito sin un abordaje metodológico que oriente su enseñanza progresiva (Martínez-Clares et al., 2024).

Las fisuras de este diseño también afectan a competencias emergentes que son necesarias en la escuela contemporánea. Por un lado, la competencia digital de

los futuros docentes se asume desde una visión puramente instrumental, denotando carencias pedagógicas severas para su adecuada integración en la creación de entornos de aprendizaje interactivo e innovadores (Cañete, 2023; Vera et al., 2021). Por otro lado, la dimensión socioemocional (Jara-Coatt et al., 2025; 2026), históricamente omitida en las mallas oficiales, irrumpe como una urgencia formativa; dado que se ha evidenciado que el salto hacia el rol docente en las prácticas curriculares genera altos niveles de estrés y ansiedad, siendo necesario la institucionalización de herramientas de regulación emocional, como el uso del “emocionario”, para garantizar el bienestar psicológico y potenciar las habilidades de afrontamiento del docente novel (Benito et al., 2022).

Para superar esta brecha entre la teoría curricular y la práctica docente. Se debe apuntar a una reestructuración de la progresión formativa, bajo alineamientos constructivos. El marco validado mediante el método Delphi ofrece una arquitectura operativa fundamentada en cinco dimensiones irrenunciables para anclar el currículo a la práctica: diversidad metodológica, actividades conectadas con el entorno, reflexión sistemática del alumnado, currículum integrado y diversidad de estrategias evaluativas (Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero, 2022). La consolidación de estas dimensiones exige que las universidades transiten hacia una evaluación auténtica y formativa.

En el plano macroestructural, la mitigación del currículo fragmentado y del “no-proyecto” requiere la formulación de un Proyecto Educativo de Centro (PEC) que armonice y cohesione los objetivos de las distintas disciplinas hacia un perfil de egreso identitario (Turrull-Rubinat, 2022). En definitiva, la coherencia curricular en el diseño basado en competencias requiere un alineamiento constructivo explícito (Biggs, 1996), una progresión formativa intencionada (Bruner, 1960) y sistemas evaluativos consistentes con el desarrollo de competencias complejas. Cualquier esfuerzo por implementar un diseño curricular basado en competencias está condenado al fracaso si se concibe como un acto aislado o puramente normativo; el cambio real exige conformar auténticas comunidades profesionales de aprendizaje y garantizar un desarrollo profesional continuo del formador de formadores (Rodríguez et al., 2022).

5. CONCLUSIONES

El diseño curricular basado en competencias constituye una oportunidad para fortalecer la calidad de la formación docente, siempre que se implemente desde una perspectiva coherente e integrada. La articulación entre perfil de egreso, resultados de aprendizaje y progresión curricular emerge como una condición fundamental para garantizar dicha coherencia. En este sentido, el alineamiento constructivo, la

progresión formativa y la evaluación pertinente se configuran como pilares del diseño curricular, permitiendo avanzar hacia procesos formativos más relevantes, integrales y contextualizados.

A pesar de sus potencialidades, la implementación del diseño curricular basado en competencias enfrenta diversos desafíos. Entre ellos, se destacan la sobrecarga curricular, las resistencias docentes y las dificultades para evaluar competencias. Asimismo, existe una brecha entre el diseño curricular y su implementación en el aula, lo que evidencia la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente. Desde una perspectiva crítica, también se advierte el riesgo de burocratización del enfoque, cuando se prioriza el cumplimiento formal por sobre su sentido pedagógico.

Para fortalecer la coherencia curricular, resulta fundamental promover una cultura institucional basada en la colaboración docente y el uso de evidencia para la mejora continua. Asimismo, se hace necesario integrar de manera explícita las competencias socioemocionales en la formación docente, dada su relevancia en el desempeño profesional. En términos evaluativos, se recomienda avanzar hacia el uso de evaluaciones auténticas y situadas, que permitan evidenciar el logro de competencias en contextos reales. Finalmente, se plantea la necesidad de desarrollar investigaciones que analicen el impacto del enfoque por competencias en la práctica docente.

REFERENCIAS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.
- Brauer, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. *Education + Training*, 63(9), 1376-1390. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0216>
- Benito Ambrona, T., Messina Albarenque, C., Andrés Vilorio, C., & Fernandes Procópio, L. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un "emociodiario". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. Academic Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Castillo Montúfar, C. R., Tolozano Benites, R., & Echeverría Guzmán, Ángel Y. (2026). Las competencias investigativas en la formación docente: Un estudio exploratorio. *Revista Prisma Social*, (53), 250-264. <https://doi.org/10.65598/rps.6089>

- Cañete, D. L. (2025). Inclusión de la competencia digital en el currículo de formación docente en Paraguay. *Revista Colombiana de Educación*, (95), e18912. <https://doi.org/10.17227/rce.num95-18912>
- Foxton, R., San Diego, J. P., Lu, E., Rajadurai, S., Bartlett, A., Mcllwane, C., Austin, R., Srisontisuk, P., Sagoo, A. K., & Piper, K. (2025). Scaffolding competence-based learning design in the dental simulation curriculum. *European Journal of Dental Education*, 29, 516-526. <https://doi.org/10.1111/eje.12985>
- Herut, A. H., & Setlhako, M. A. (2025). Shaping future preschool teachers in Ethiopia: A qualitative evaluation of pedagogical competence development mechanisms. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101218>
- Hurtado Almonacid, J. G., & Páez Herrera, J. (2024). El modelo curricular basado en competencias en la formación del profesorado de Educación Física. Entre el currículum prescrito y la realidad docente. *Retos*, 55, 736-744. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104308>
- Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., & Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios*, 46(03), Art. 21. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>
- Jara-Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Constenla-Núñez, J., y Mella-Norambuena, J. (2026). Competencias socioemocionales y resiliencia del profesorado de educación primaria: un modelo predictivo. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 151-170. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.848>
- Lewis, A. L., & Bader, C. (2026). From frameworks to classrooms: operationalizing sustainability competencies for effective curriculum design in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 27(10), 149-174. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2025-0148>
- Martínez-Clares, P., González-Morga, N., González-Lorente, C., & Pérez-Cusó, J. (2024). La toma de decisiones en Educación Superior. Análisis de competencias transversales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 263-280. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28001>
- Mercado-Guerra, J., Calderón-Carvajal, C., & Palominos-Urquieta, D. (2022). Enfoques de aprendizaje en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Formación Universitaria*, 15(3), 33-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300033>
- Núñez Rojas, N., Llatas Altamirano, L. J., & Loaiza Chumacero, S. C. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 237-256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200237>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Poblete-Valderrama, F., Illanes Aguilar, L., Linzmayer Gutiérrez, L., Cenzano Castillo, L., Flores Rivera, C., Garrido-Méndez, A., Rivas Morales, C., & Hetz Rodríguez, K. (2023). Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso. *Retos*, 49, 552-563.
- Sánchez-Tarazaga, L., & Esteve-Mon, F. M. (2022). Aprendizaje por competencias en la formación inicial docente: Estudio de guías docentes. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review*, 11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4183>
- Sánchez-Tarazaga, L., & Ferrández-Berruero, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 219-235. <https://doi.org/10.6018/rie.463611>

Saldaña-Duque, R., & Sánchez-Peña, A. L. (2024). Educación por competencias en la educación superior. Una mirada a las pedagogías y el desarrollo humano. *Sophia*, 20(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1233>

Shavelson, R. J. (2023). Reflections on transfer of competence assessment to teaching and learning in higher education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 585–599. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01164-w>

Shetelya, N., Oseredchuk, O., Cherkasov, V., Kravchuk, O., Yarova, L., & Kuchai, O. (2023). Competency approach in preparing professionals in an innovative educational environment in Higher Education. *Revista Conrado*, 19(S3), 298-307.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Singh, B., & Sharma, P. (2025). Teacher Training for Sustainable Development of Countries. *Education and Self-Development*, 20(3). <https://doi.org/10.26907/esd.20.3.08>

Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias*. Ecoe.

Turull Rubinat, M., & Roca Acedo, B. (2022). Un proyecto educativo de centro: concepto y dimensiones. *Revista De Educación Y Derecho*, (25). <https://doi.org/10.1344/REYD2022.25.39412>

Rodríguez Torres, Á. F., Medina Nicolalde, M. A., Tapia Medina, D. A., & Rodríguez Alvear, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>

Vera-Sagredo, A. y Jara-Coatt, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. *Innovare*.

Vera Sagredo, A., Molina Farfán, J., Jiménez Pérez, L., Jara-Coatt, P., Constenla Núñez, J., & Poblete Correa, S. (2021). Percepción de estudiantes universitarios respecto al bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y el optimismo. *Revista Aletheia*, 13(2) , 15-42. <https://doi.org/10.11600/ale.v13i2.619>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

SOBRE LOS AUTORES



Pilar Jara-Coatt. Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Profesora en Educación General Básica, Licencia en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes,

emprendimiento e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. En 2025 recibió un reconocimiento por su contribución a la investigación y/ innovación con perspectiva de género en la categoría de “publicación académica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC y actualmente es la Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>



Jaime Constenla-Núñez. Doctor en Educación por la Universidad de Concepción-Chile. Categoría académica Profesor Asociado. Pertenece al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son concepciones evaluativas y congruencia evaluativa, evaluación de aprendizaje, innovación y emprendimiento en educación. Ha sido Director e Investigador Principal de varios proyectos de

I+D+i sobre innovación y emprendimiento en educación primaria y secundaria con énfasis en el área Educación Técnico Profesional, financiados por entidades como Gobierno Regional del Biobío, Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), Ministerio de

Educación. Ha sido conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales, ha sido profesor de programas de postgrado a nivel nacional y ha desarrollado múltiples asesorías en materia evaluativa y de innovación en educación en instituciones educativas como universidades y establecimientos educacionales. Ha desarrollado diversos cargos de gestión, hoy es Director de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación y Director del Centro Innovapedia de la UCSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>



Cristóbal Beltrán-Pacheco. Profesor de Educación Física y Licenciado en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Actualmente cursa un Magíster en Ciencias de la Educación en la misma casa de estudios. Investigador Asistente del Proyecto InEs de Género en la UCSC y coautor de la Guía de Formación Inicial Docente en Pedagogía en Educación Física. Sus líneas de investigación son las competencias socioemocionales docentes, la formación inicial en Educación Física y el bienestar y salud en

contextos educativos. Ha participado como expositor en congresos nacionales e internacionales, entre ellos el XVI International Human Motricity Congress (UCM, 2023), el Congreso Internacional de la Investigación Interdisciplinar en Educación (2025) y el III Encuentro de Semillero de Investigación de la Universidad de Católica del Oriente, Colombia (2025). Integra el proyecto internacional Erasmus++ PRO-PHY-EDU y FADD de Aprendizaje basado en retos en la Investigación educativa y la Global Shapers Community Concepción. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0390-241X>



Kevin Darío Escobar Cabrera. Profesor de Matemática y Computación, Licenciado en Educación y Magíster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente cursa un Doctorado en Innovación Educativa en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4213-6336>



Andrea Cecilia Garrido Rivera es Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona (UB), Magíster en Ciencias de la Educación de Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y Diplomada en Relaciones de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es académica del Departamento de currículum, evaluación y tecnologías en educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción donde además es parte del grupo de investigación Educación y Género (GIEG). Durante el periodo 2023- 2025 formó parte del Proyecto InES de Género en la UCSC. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan a la formación y desarrollo docente, al currículum y los

estudios de género en contextos educativos diversos, entre ellos el sistema escolar y la educación superior. El 2024, 2025 y el 2026 fue reconocida por el proyecto InES de Género Institucional, por el desarrollo de investigaciones en temáticas de género, y con perspectiva de género.



Gerald Isaac Fernández Muñoz es Educador de Párvulos con mención en Inglés y Licenciado en Educación, grados otorgados por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), y actualmente estudiante del programa de Magíster en Ciencias de la Educación en la misma institución. Durante su trayectoria formativa desarrolló ayudantía en las actividades curriculares de Currículum y programas para la educación parvularia en Chile y Gestión de redes para una educación parvularia de calidad. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan con la

educación parvularia, género y diversidad, y la formación docente.



Ricardo Iván González Méndez. Doctor en Educación, por la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación de los Aprendizajes, por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Profesor de Educación media en Matemática y Licenciado en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Académico Asociado del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la

Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes y retroalimentación de los aprendizajes. Actualmente es el Coordinador de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7319-5561>



Gladys Contreras Sanzana. Doctora en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Magíster en Educación, mención evaluación educacional por la Universidad Concepción, Chile. Profesora de Enseñanza Media en Biología y Licenciada en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la

Universidad Santísima Concepción (UCSC). Sus líneas de investigación son Evaluación educacional, Evaluación de la calidad de la educación, Evaluación para el aprendizaje y Formación inicial docente. Miembro del Grupo de consolidado de Investigación PROSALUD, inserto en el Núcleo Científico Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Con amplia trayectoria en docencia de pregrado y de postgrado como también en gestión académica, siendo actualmente la Directora del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8244-1405>



Marcelo Careaga Butter. Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación - UNED, España. Postdoctorado - University of Bristol, United Kingdom. Postdoctorado - Universidad Ramón Llull, Barcelona, España. Magíster en Educación mención Currículum - Universidad de Concepción, Chile. Especialista en Informática Educativa - Universidad de Concepción, Chile. Profesor de Estado en Historia y Geografía - Universidad de Chile, Chile. Docente universitario, investigador y escritor. Profesor titular, Facultad

de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile. Dicta la cátedra de Epistemología de la Educación y el Electivo de profundización sobre Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos; y es Tutor y Director de Tesis en el Doctorado en Educación UCSC en Consorcio <https://doctoradoeduconsorcio.cl/universidades/ucsc/>. Profesor de Claustro en el Doctorado en Inteligencia Artificial de la UCSC en Consorcio <https://doctoradoia.cl/cuerpo-academico/>, donde dicta Epistemología e Inteligencia Artificial Generativa basada en Gestión y Movilización del Conocimiento. Su línea principal de investigación se relaciona con integración curricular de Tecnologías disruptivas en contextos educativos e interculturales, sustentadas en Gestión y Movilización del Conocimiento. Ha realizado docencia de pregrado y postgrado y asesorías en universidades chilenas e internacionales. Ha dictado conferencias en variados congresos y eventos académicos nacionales e internacionales, exponiendo en países tales como: Canadá, USA, Portugal, España, Rusia, México, República Dominicana, Cuba, Honduras, Costa Rica, Panamá, Colombia, Brasil, Bolivia y Argentina. Ha publicado variados artículos científicos, escrito libros y capítulos de libros relacionados con Epistemología para universitarios, Currículum Cibernético, Tutoría Virtual, Modelos de Gestión y Movilización del Conocimiento, Gestión del Talento en contextos interculturales, Competencias y Habilidades tecnológicas en formación de profesores, Epistemología Virtual, Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos. Ha sido reconocido, por el Ministerio de Educación, por su participación en 25 años de innovación digital escolar de la Red Enlaces de Chile. Investigador Titular del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE), integrante del equipo de Informática Educativa y Gestión del Conocimiento. Fue Jefe de Posgrados de la Facultad de Educación y Director de Postgrados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile; y Jefe del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Facultad

de Educación, UCSC. Es Presidente de la Red Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad (versión en español), perteneciente a Common Ground Research Networks, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos. Juega pool y escribe cuentos que publica en libros y redes sociales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2404-4898>



La **Dra. Eileen Sepúlveda Valenzuela** se desempeña como investigadora postdoctoral y docente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Es Doctora en Educación por la Universidad de Bristol (Reino Unido), Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Profesora de Enseñanza Media en Inglés por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Actualmente desarrolla un proyecto Fondecyt Postdoctoral enfocado en las prácticas sociodigitales y experiencias con uso de inteligencia artificial en la Formación Inicial Docente. Además, está asociada al

Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y al Centro Regional de Telemedicina y Telesalud de la Región del Biobío, Universidad de Concepción, en calidad de asesora académica <https://orcid.org/0000-0002-7506-9243>



María Graciela Badilla Quintana es Doctora en Investigación Pedagógica por la Universitat Ramon Llull, España, y Postdoctorada por la Arizona State University, Estados Unidos, además de Licenciada en Comunicación Social, Profesora de Educación Básica, Periodista y Magíster en Educación, por la Universidad de Concepción, Chile. Es Profesora Asociada de la Facultad de Educación, adscrita al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Universidad

Católica de la Santísima Concepción. Se ha desempeñado como Vicerrectora Académica, Directora del Programa de Doctorado en Educación, Directora de la Revista de Estudios y Experiencias Educativas (REXE), Coordinadora del Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, e investigadora del Centro de Investigación CIEDE-

UCSC. Actualmente es Directora de la Dirección de Investigación, de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrados. Su línea de investigación se centra en las aplicaciones educativas de las tecnologías emergentes e Inteligencia artificial, las estrategias y recursos para el liderazgo, la formación, innovación educativa y transformación de los procesos de enseñanza, aprendizaje. Con una larga trayectoria en investigación ha sido Investigadora Principal (1231136, 1191891, 74160087, 11121532) y Coinvestigadora (1241902, 1251801, FOVI24004) de proyectos de I+D+i financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID. Además, se desempeña como directora de los proyectos institucionales InES Ciencia Abierta (INCAR250003), InES Género (INGE220011), y Avanzando en la calidad y visibilidad nacional e internacional de las Revistas Científicas de la UCSC (FP240003). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1317-9228>



Laura Jiménez Pérez: Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Ciencias de la Educación mención en Didáctica e Innovación Pedagógica. Sus líneas de investigación se centran en Tecnologías en Educación, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior y Competencias

Digital docente y estudiantil. Actualmente se desempeña como académica asociada de la Facultad de Educación e Investigadora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>



Ramon Palau Martín: Académico e investigador del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili (URV), España. Doctor en Tecnología Educativa y Licenciado en Pedagogía/Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se centran en la Competencia Digital Docente, Smart Classroom (Aulas Inteligentes), Flipped Learning (Aprendizaje Invertido) y la aplicación de la Inteligencia

Artificial y la sensórica para la mejora de los espacios de aprendizaje y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente se desempeña como investigador sènior en el Grupo de Investigación Aplicada en Educación y Tecnología (ARGET) y ejerce como coordinador del Máster en Formación del Profesorado en la Universitat Rovira i Virgili, España. <https://orcid.org/0000-0002-9843-3116>



Carolina Fuentes-Henríquez: Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria. Diplomada en Innovación, Emprendimiento y Creatividad. Sus líneas de Investigación se centran en Tecnologías en Educación, Integración de Tecnologías en el Aula, Retroalimentación académica en contextos

universitarios, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior. Actualmente se desempeña como académica Asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción e Investigadora Responsable de Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11261161, otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agencia y codiseño 101

Analíticas de aprendizaje 114, 115, 120, 121, 122, 124

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 34, 38, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Aprendizaje autorregulado 114, 116

Autorregulación 40, 50, 52, 53, 57, 61, 64, 65, 68, 70, 72, 106, 109, 114, 120, 121, 122

C

Coherencia curricular 1, 5, 17, 18

Competencias socioemocionales 1, 14, 18, 19

Currículum 1, 2, 3, 9, 12, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 48, 66, 68, 72, 80, 82, 83, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 125

D

Desafíos 1, 5, 11, 18, 32, 41, 48, 50, 51, 56, 59, 65, 76, 82, 83, 88, 91, 92, 94, 95, 111, 122, 124

Diseño curricular 1, 2, 3, 4, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 62, 101, 102, 103, 108

E

Educación 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 72, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 125

Educación superior 1, 2, 9, 13, 15, 16, 19, 20, 41, 47, 48, 49, 53, 54, 57, 59, 66, 82, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 111, 112, 113, 115, 116, 118

Evaluación auténtica 17, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 74, 76, 77, 80

Evaluación formativa 40, 65, 68, 70, 73, 74, 77, 78, 81, 114, 115, 116, 122

F

Formación docente 1, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 34, 59, 68, 79, 91, 98, 110

Formación inicial de profesores 36

Formación inicial docente 1, 2, 14, 16, 19, 20, 41, 42, 43, 59, 66, 82, 83, 92, 93, 95, 96, 97
Formación profesional 40, 48, 49, 56, 60

G

Género 21, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 63

I

Innovación educativa 10, 19, 68, 74, 79

Inteligencia Artificial Generativa 78, 82, 83, 91, 99, 101, 111, 112, 113

N

Nuevos enfoques evaluativos 68

P

Pedagogía 11, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 59, 62, 70, 91, 93, 96, 97, 99, 111

Personalización del aprendizaje 88, 99, 101, 111, 112

Perspectivas curriculares 21

Poscolonialidad 21

Proceso dialógico 36, 45

R

Retroalimentación 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 68, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 88, 89, 91, 104, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Retroalimentación en línea 114, 115, 118

Retroalimentación entre pares 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 118, 123

Rúbricas digitales 114, 119, 120, 121

T

Tecnologías disruptivas 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98

