Arellano-Correa, S. (2026). Planificación curricular por competencias en educación superior: coherencia entre perfil, aprendizaje y evaluación. *Atenas*, nro. 64, e10826, 1-11.

BY NC ND

Atenas
Revista Científico Pedagógica
ISSN: 1682-2749

Ensayo

Planificación curricular por competencias en educación superior: coherencia entre perfil, aprendizaje y evaluación

Competency-based curriculum planning in higher education: coherence among profile, learning and assessment

Planejamento Curricular por Competências no Ensino Superior: Coerência entre Perfil, Aprendizagem e Avaliação

Sandra Arellano Correa
Universidad Andrés Bello, Chile
https://orcid.org/0000-0002-6608-6148
sandraarellano@unab.cl

Resumen

Este ensayo analiza una dificultad habitual de los diseños curriculares basados en competencias en la Educación Superior: la distancia entre la declaración de un perfil de egreso y las decisiones curriculares que deberían hacerlo visible en la trayectoria formativa. En efecto, la calidad de un currículum competencial depende de contar con componentes bien definidos, el perfil de egreso, los resultados observables, la progresión curricular y la matriz de tributación. También requiere considerar las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes, la evaluación, la retroalimentación efectiva y el monitoreo para la mejora, entre otros aspectos. Resulta fundamental la coherencia y articulación entre todos estos componentes. De acuerdo con lo anterior, se propone un modelo cíclico de planificación curricular sobre la base de dos condiciones fundamentales: alineamiento curricular y trabajo colegiado. Es así como el modelo busca ofrecer una herramienta conceptual para discutir la trazabilidad de las decisiones curriculares y orientar procesos de revisión y mejora en Educación Superior.

Palabras clave: diseño curricular; competencias; perfil de egreso; alineamiento curricular; Educación Superior.

Recibido: 08/09/2026 **Evaluado:** 27/09/2026 **Aceptado:** 04/10/2026

Atenas
Revista Científico Pedagógica
ISSN: 1682-2749

Abstract

This essay analyzes a common challenge in competency-based curricular designs in higher education: the gap between the stated graduate profile and the curricular decisions intended to make that profile evident throughout the educational pathway. Indeed, the quality of a competency-based curriculum depends on having well-defined components—such as the graduate profile, observable outcomes, curricular progression, and the contribution matrix. It also requires consideration of the learning experiences offered to students, assessment, effective feedback, and monitoring for improvement, among other aspects. Coherence and alignment among all these components are essential. Accordingly, a cyclical model for curricular planning is proposed, grounded in two fundamental conditions: curricular alignment and collaborative work. Thus, the model aims to provide a conceptual tool for discussing the traceability of curricular decisions and guiding review and improvement processes in higher education.

Keywords: curriculum design; competencies; graduate profile; curricular alignment; higher education.

Resumo

Este ensaio analisa uma dificuldade comum nos desenhos curriculares baseados em competências no Ensino Superior: a distância entre a definição de um perfil de egresso e as decisões curriculares que deveriam torná-lo visível na trajetória formativa. Com efeito, a qualidade de um currículo por competências depende de contar com componentes bem definidos: o perfil de egresso, os resultados observáveis, a progressão curricular e a matriz de contribuição. Também requer considerar as experiências de aprendizagem oferecidas aos estudantes, a avaliação, o feedback efetivo e o monitoramento para a melhoria, entre outros aspectos. A coerência e a articulação entre todos esses componentes são fundamentais. Diante disso, propõe-se um modelo cíclico de planejamento curricular fundamentado em duas condições essenciais: alinhamento curricular e trabalho colegiado. Assim, o modelo busca oferecer uma ferramenta conceitual para discutir a rastreabilidade das decisões curriculares e orientar processos de revisão e melhoria no Ensino Superior.

Atenas Revista Científico Pedagógica ISSN: 1682-2749

Palavras chave: desenho curricular; competências; perfil de egresso; alinhamento curricular; ensino superior.

Introducción

La formación basada en competencias se incorporó con fuerza al lenguaje de la Educación Superior hace ya varias décadas. Con ella se buscaba trasladar la atención desde la enseñanza de contenidos hacia lo que una persona es capaz de hacer con lo aprendido. Después de años trabajando con este enfoque, una dificultad sigue siendo reconocible: es posible contar con perfiles de egreso formulados en competencias y al mismo tiempo, mantener planes de estudio cuya lógica cotidiana continúa siendo predominantemente asignaturista (Arellano Correa, 2014).

A partir de la revisión exhaustiva de literatura especializada y de la experiencia acumulada en diseño y gestión curricular, es preciso señalar que la brecha no siempre está en los documentos, sino más bien, en las conexiones.

En efecto, una competencia puede estar bien formulada en el perfil de egreso, pero resultar difícil de seguir en el itinerario formativo. Así, por ejemplo, no queda claro dónde comienza a desarrollarse, qué asignaturas la profundizan y/o tributan a esa competencia en particular, en qué momento se va integrando ni qué evidencia permite afirmar que fue alcanzada.

En consecuencia, cuando esas relaciones no son visibles, el enfoque pierde capacidad para orientar las decisiones docentes y corre el riesgo de convertirse en una declaración curricular más que en una forma efectiva de organizar la formación. Es así como la literatura reciente muestra que esta preocupación sigue vigente. Saravia Domínguez et al. (2024), en una revisión sistemática sobre diseño curricular por competencias, destacan su capacidad de adaptación, pero también las dificultades que surgen cuando no existe coherencia entre los componentes del currículo y las condiciones institucionales que sostienen su implementación. Desde una perspectiva de modelamiento, Cravero et al. (2024) abordan precisamente el problema de la trazabilidad entre competencias, resultados y componentes curriculares.

Por otro lado, resulta importante, evitar la idea de que existe una única traducción curricular del enfoque basado en competencias. Tahirsylaj y Sundberg (2025) identifican distintas visiones de la educación basada en competencias y muestran cómo estas se desplazan y se reinterpretan según los contextos. Desde luego, que esa diversidad no invalida el enfoque, exige más bien, a explicitar qué se entiende por competencia y cómo esa definición se expresa en decisiones concretas de formación.

A partir de esta problemática, el objetivo del ensayo es argumentar que la coherencia de una

Atenas Revista Científico Pedagógica ISSN: 1682-2749

planificación curricular basada en competencias depende de la articulación trazable entre perfil de egreso, resultados observables, progresión, experiencias de aprendizaje, evaluación y mejora. La tesis que se sostiene es que estos componentes adquieren valor curricular cuando funcionan como un sistema de decisiones relacionadas, articuladas y revisables, atravesado por el alineamiento y el trabajo colegiado. Sobre esta base se propone un modelo integrador que busca ordenar esa relación y ofrecer preguntas útiles para su análisis en Educación Superior.

Desarrollo

Se presentan a continuación los seis componentes que estructuran la propuesta de planificación curricular por competencias desarrollada en este ensayo. Vale señalar que estos componentes deben entenderse como elementos interrelacionados que adquieren sentido en la medida en que mantienen coherencia entre sí.

Su articulación busca favorecer una trayectoria formativa en la que el perfil de egreso se traduzca progresivamente en experiencias de aprendizaje y evaluación, permitiendo, a su vez, revisar y mejorar las decisiones curriculares adoptadas.

Desde esta perspectiva, el alineamiento curricular y el trabajo colegiado constituyen condiciones transversales que sostienen dicha articulación.

1. Perfil de egreso y propósito formativo

Planificar desde competencias obliga a comenzar por una pregunta que a veces se diluye entre matrices y formatos: ¿qué tipo de actuación profesional y social se espera de quien egresa? El perfil cumple una función real solo cuando ayuda a decidir qué aprendizajes son centrales y cuáles son secundarios. Si se transforma en una enumeración extensa de atributos, puede ser formalmente completo y, al mismo tiempo, poco útil para orientar el plan de estudios.

Esta relación entre perfil y pertinencia aparece de manera consistente en la literatura. El enfoque busca reducir la distancia entre las capacidades disponibles durante la formación y aquellas que serán necesarias al egresar; por eso el perfil no puede quedar congelado frente a cambios profesionales, tecnológicos y sociales (Syomwene, 2023; Cravero et al., 2024). Revisarlo, sin embargo, no significa añadir competencias cada vez que emerge una nueva demanda, sino volver a discutir prioridades formativas.

2. Resultados observables

Una competencia formulada en términos amplios necesita expresarse en resultados que puedan desarrollarse y observarse durante la trayectoria. Aquí existe una tensión conocida:

Atenas Revista Científico Pedagógica ISSN: 1682-2749

un resultado demasiado general ofrece poca orientación para enseñar y evaluar; uno excesivamente fragmentado termina reduciendo la competencia a una lista de conductas. El desafío está en encontrar un nivel de formulación que conserve la integración del desempeño y, a la vez, permita reconocer avances.

En ese punto, los resultados de aprendizaje actúan como bisagra entre el perfil y la docencia. Permiten preguntar qué actividades son pertinentes, qué evidencia tendría sentido recoger y con qué criterios se juzgará el desempeño. La trazabilidad entre estos elementos es precisamente uno de los problemas que los modelos recientes de diseño curricular intentan hacer explícito (Cravero et al., 2024).

3. Progresión y mapeo curricular

Ninguna asignatura desarrolla por sí sola una competencia compleja. Su aprendizaje ocurre a lo largo de una trayectoria: ciertos saberes se introducen, otros se profundizan y algunos solo adquieren sentido cuando se integran. El mapeo curricular permite mirar esa trayectoria en conjunto. Bien utilizado, muestra vacíos, repeticiones y zonas de sobrecarga que suelen pasar inadvertidas cuando cada curso se revisa de manera aislada (Auras et al., 2023; van Harten et al., 2023).

El mapa, no obstante, no es valioso por existir. Smith y Chittams (2024) advierten que sus criterios de validación dependen de la pregunta que se busca responder y subrayan la conveniencia de involucrar al profesorado. Esta observación es relevante porque desplaza el mapeo desde una tarea administrativa hacia una conversación académica: obliga a acordar quién aporta a qué aprendizaje, con qué profundidad y en qué momento.

4. Experiencias de aprendizaje

Cuando el desempeño esperado está claro, la elección metodológica deja de ser un asunto separado del currículo. Un proyecto, un caso, una simulación o un problema son valiosos cuando generan una situación en la que el estudiante necesita movilizar aquello que el programa declara como aprendizaje. Esta distinción evita confundir innovación metodológica con acumulación de actividades.

Las experiencias tempranas de aproximación al campo profesional pueden cumplir una función semejante, siempre que no sean episodios aislados. Castelló et al. (2023), por ejemplo, muestran formas de integrar habilidades esenciales, herramientas disciplinares y contacto con la práctica dentro de una trayectoria de formación. El punto curricular implica decidir qué aportan y cómo se conectan con lo que ocurre antes y después.

5. Evaluación y retroalimentación

La evaluación tiene una doble lectura que resulta especialmente útil para el currículo. Informa sobre el aprendizaje de cada estudiante, pero también sobre la calidad de las decisiones formativas. Si una competencia

Atenas Revista Científico Pedagógica ISSN: 1682-2749

aparece distribuida en varias asignaturas y, al final de la trayectoria, no logra hacerse visible en un desempeño integrador, atribuir el problema únicamente al estudiante sería insuficiente. También corresponde preguntar por la secuencia, las oportunidades de aprendizaje y los criterios utilizados. En esta línea, Marcotte y Gruppen (2022) vinculan el currículo con la evaluación como base de un aprendizaje integrador.

Esta perspectiva cambia la escala de la evaluación. Además de las decisiones de cada profesor, se necesitan momentos en que el programa observe evidencias de conjunto y discuta qué muestran acerca de la progresión. Los criterios compartidos permiten construir un lenguaje común para juzgar aprendizajes que exceden los límites de una asignatura.

6. Monitoreo y mejora continua

Un currículo que pretende ser pertinente necesita revisar sus propias decisiones. Esa revisión implica disponer de información suficiente para reconocer cuándo una secuencia dejó de funcionar, cuándo un resultado necesita ser precisado o cuándo una experiencia ya no contribuye de la manera esperada al perfil.

La literatura reciente continúa mostrando que la implementación del enfoque depende tanto del diseño como de las condiciones institucionales que lo sostienen. Incluso relaciones habitualmente invocadas, como la que vincula competencias y empleabilidad, requieren metodologías y formas de evaluación que permitan desarrollar y demostrar capacidades relevantes para el ejercicio profesional (Pérez Zúñiga et al., 2025). La mejora curricular, por tanto, necesita evidencia, pero también espacios donde esa evidencia pueda discutirse.

Tabla 1. Procesos de planificación y preguntas de control curricular

Proceso	Pregunta de control	Producto o evidencia
Perfil y propósito	¿Qué actuación se espera del egresado?	Perfil y competencias
Resultados observables	¿Qué evidenciará progresivamente ese desempeño?	Resultados de aprendizaje
Progresión y mapeo	¿Dónde y con qué nivel se desarrolla cada competencia?	Mapa o matriz curricular
Experiencias	¿Qué situaciones permiten movilizar los aprendizajes?	Secuencias y actividades formativas

Atenas
Revista Científico Pedagógica
ISSN: 1682-2749

Proceso	Pregunta de control	Producto o evidencia
Evaluación	¿Qué evidencia permite juzgar el logro?	Tareas, criterios e instrumentos
Monitoreo	¿Qué información obliga a revisar el currículo?	Indicadores y decisiones de mejora

Fuente: elaboración propia.

Modelo integrador de planificación curricular

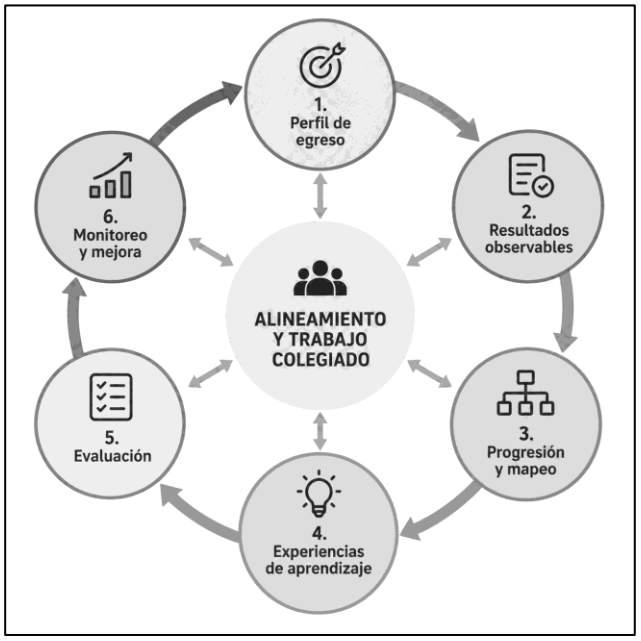
Los seis procesos descritos anteriormente funcionan como argumento central de este ensayo permite leerlos como un ciclo de decisiones que se retroalimentan. El perfil de egreso fija un horizonte, los resultados lo acercan a desempeños observables, el mapeo permite reconocer dónde se desarrollan, las experiencias generan oportunidades para aprender, la evaluación aporta evidencia y el monitoreo devuelve esa información al currículo. La secuencia sirve para ordenar el análisis, pero en la práctica las decisiones avanzan y retroceden constantemente.

Como es posible advertir, dos condiciones cruzan el ciclo. Una es el alineamiento: poder explicar por qué una actividad, un resultado o una evidencia contribuyen al perfil. La otra, es el trabajo colegiado. Si una competencia se desarrolla en diferentes niveles y a lo largo de varias asignaturas, ningún docente dispone por sí solo de toda la trayectoria. Se necesitan acuerdos sobre niveles de desarrollo, responsabilidades y criterios, pero también espacios para revisar esos acuerdos cuando la evidencia muestra algo distinto de lo esperado.

En tal sentido, el modelo debe interpretarse en su carácter cíclico. Una brecha persistente en la evaluación puede llevar a modificar una experiencia de aprendizaje, pero también a reconsiderar la progresión o incluso la forma en que se definió el resultado. El valor del ciclo está en hacer visible esa posibilidad de retorno

Atenas
Revista Científico Pedagógica
ISSN: 1682-2749

Figura 1. Modelo cíclico de planificación curricular basada en competencias



Fuente: elaboración propia.

Implicaciones para la planificación curricular

La argumentación desarrollada conduce a una idea menos novedosa en apariencia, pero difícil de sostener en la práctica: el problema decisivo es la coherencia. Un perfil actualizado no garantiza por sí mismo un currículo actualizado. Entre ese perfil y la experiencia del estudiante existe una cadena de decisiones que necesita ser visible, discutible y revisable.

Los trabajos de Cravero et al. (2024); Dae-young & Jae-sook (2024) muestran, desde aproximaciones distintas, el interés actual por representar con mayor precisión las relaciones entre componentes curriculares. Ese desplazamiento es significativo. La discusión ya no se limita a definir qué es una competencia; se pregunta cómo hacerla operativa sin fragmentarla y cómo seguir su desarrollo a lo largo de un programa.

El valor conceptual del modelo propuesto está en leer esa trazabilidad desde una perspectiva pedagógica. Se enfoca en el recorrido que conecta una expectativa de egreso con oportunidades reales para aprender y demostrarla. Desde esta mirada, el mapeo deja de ser una matriz que se completa para convertirse en una herramienta de conversación entre docentes. Esa conversación puede resultar incómoda, pues apunta a hacer visibles vacíos, redundancias y

Atenas Revista Científico Pedagógica ISSN: 1682-2749

responsabilidades poco claras, pero justamente por eso tiene valor para la mejora.

El trabajo colegiado es una condición del diseño. Para hablar de progresión es necesario saber qué recibe una asignatura, qué debería desarrollar y qué deja disponible para el tramo siguiente. Cuando esa conversación no ocurre, es fácil que todos declaren contribuir a una competencia y que, paradójicamente, nadie se haga responsable de su desarrollo integrado.

También conviene precisar qué se entiende por flexibilidad. Un currículo flexible es el que incorpora contenidos nuevos de manera permanente; es también, el que puede revisar decisiones sin perder su sentido formativo. Para ello necesita información procedente de la evaluación, de la experiencia de docentes y estudiantes y de los cambios del campo profesional. La flexibilidad, en este sentido, se parece más a una capacidad de revisión fundamentada que a una ampliación constante del plan de estudios.

Conclusiones

La planificación curricular basada en competencias demanda asumir el currículum como una red de relaciones interconectadas. La pregunta relevante no es cuántas competencias se han declarado, sino si es posible reconocer dónde se desarrollan, cómo progresan, qué oportunidades tiene el estudiante para movilizarlas y con qué evidencia se evalúa su logro.

El análisis desarrollado permitió organizar estas relaciones en seis procesos: perfil de egreso, resultados observables, progresión y mapeo, experiencias de aprendizaje, evaluación y monitoreo. Su representación cíclica busca recordar que ninguno se resuelve de una vez y para siempre. El alineamiento y el trabajo colegiado atraviesan el modelo porque son las condiciones que permiten conectar y revisar las decisiones.

En términos de gestión académica, esto supone al menos tres tareas: construir mapas que permitan discutir la progresión, generar espacios regulares de coordinación entre quienes participan en distintos tramos del plan y utilizar la evidencia de evaluación para revisar el currículo. Son acciones menos visibles que redactar un nuevo perfil, pero probablemente más decisivas para evitar que el enfoque por competencias quede solo en el plano declarativo.

El alcance del estudio es conceptual y debe considerarse al interpretar la propuesta. La revisión que lo sostiene fue integrativa e intencionada; no buscó cubrir de manera exhaustiva la producción disponible ni

Atenas Revista Científico Pedagógica ISSN: 1682-2749

establecer relaciones causales. El paso siguiente es contrastar el modelo en procesos reales de rediseño y seguimiento curricular, observando qué componentes resultan más útiles, cuáles requieren ajustes y cómo cambia su aplicación entre campos profesionales.

Finalmente, la coordinación y el trabajo colegiado entre los docentes, junto con el acompañamiento cercano a los estudiantes, constituyen factores relevantes para la implementación de programas basados en competencias (Tejada, 2005). En este contexto, la colaboración entre los distintos actores y la integración de diversas perspectivas pedagógicas favorecen la coherencia del proceso formativo y contribuyen a que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen las competencias necesarias para desenvolverse de manera efectiva en el ámbito profesional.

Referencias bibliográficas

Arellano Correa, S. (2014). Enfoque curricular basado en competencias: proceso descriptivo del cambio efectuado en carreras de educación en universidades privadas de Santiago de Chile [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].

Auras, R., Bix, L., Xu, D., Weir, C., Daum, M., Almenar, E., Brann, A., Iwaszkiewicz, R., Kamdem, D. P., Mahmoudi, M., Marshall, J., Mohiuddin, M., Rabnawaz, M., Joodaky, A., & Lee, E. (2023). Mapping class learning outcomes of the core curriculum to university learning goals at Michigan State University's School of Packaging. *Packaging Technology and Science, 36*(4), 293–305. https://doi.org/10.1002/pts.2712

Castelló, E., Santiviago, C., Ferreira, J., Coniglio, R., Budelli, E., Larnaudie, V., Passeggi, M., & López, I. (2023). Towards competency-based education in the chemical engineering undergraduate program in Uruguay: Three examples of integrating essential skills. *Education for Chemical Engineers, 44,* 54–62. https://doi.org/10.1016/j.ece.2023.05.004

Cravero, A., Álvarez, D., Sepúlveda, S., Valdivieso, M.-I., & Muñoz, L. (2024). Meta4CBC: Metamodel for competency-based curriculum design in higher education. *Applied Sciences, 14*(22), 10110. https://doi.org/10.3390/app142210110

Dae-young, K. & Jae-sook, L. (2024). Análisis del modelo de diseño de currículos basados en competencias en universidades alemanas - Centrado en la TU Darmstadt en Alemania. *Journal of Practical Engineering Education*, *16*(5_spc), 619-633. https://doi.org/10.14702/jpee.2024.619

Marcotte, K. M., & Gruppen, L. D. (2022). Competency-based education as curriculum and assessment for integrative learning. *Education Sciences, 12*(4), 267. https://doi.org/10.3390/educsci12040267

Pérez Zúñiga, R., Martínez García, M., & Oliva Ibarra, F. E. (2025). Employability and its

Atenas Revista Científico Pedagógica ISSN: 1682-2749

relationship with the competency-based approach, teaching methodologies, and assessment in higher education: A systematic review. *Frontiers in Education, 10*, 1703144. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1703144

Saravia Domínguez, H., Saavedra Villar, P., Felices Vizarreta, L. M., Campos Espinoza, M. M., & Janampa Urbano, J. R. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la educación superior: Una revisión sistemática 2019–2023. *Comuni@cción, 15*(1), 92–104. https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995

Smith, H. R., & Chittams, J. (2024). Defining best practices and validation for curriculum mapping. *Cogent Education, 11*(1), 2342662. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2342662

Syomwene, A. (2023). Designing competency based higher education curriculum: Strategies and actions. *European Journal of Education Studies, 10*(7). https://doi.org/10.46827/ejes.v10i7.4862

Tahirsylaj, A., & Sundberg, D. (2025). Five visions of competence-based education and curricula as travelling policies: A systematic research review 1997–2022. *Journal of Curriculum Studies, 58*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2492605

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de investigación educativa*, *7*(2), 1-31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412005000200013&lng=es&tlng=es.

van Harten, M. T., O'Connell, B., Duane, B., & Nolan, A. (2023). Mapping the graduating European dentist to established undergraduate dental education activities at Trinity College Dublin. *European Journal of Dental Education, 27*(3), 688–694. https://doi.org/10.1111/eje.12856

Contribución autoral

Sandra Arellano Correa: conceptualización, investigación, análisis, visualización, redacción del borrador original y revisión y edición final.

Conflicto de intereses

La autora declara que no existe conflicto de intereses.

Recibido: 08/09/2026 **Evaluado:** 27/09/2026 **Aceptado:** 04/10/2026