

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT

## Portafolio reflexivo: una propuesta para la enseñanza de la Metodología Cualitativa

*Reflexive portfolio: a proposal for teaching Qualitative Methods*

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.31.001.4>

**VERÓNICA EDITH GÓMEZ URRUTIA**

Doctora por la Universidad de Sussex (Reino Unido), con especialidad en políticas sociales en el área de género y familia. Es maestra en ciencia política por la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) y periodista por la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chile, Escuela de Trabajo Social. Sus áreas de investigación e interés son: metodología cualitativa, teoría de género y el rol del Estado en las decisiones de los sujetos en la interfase trabajo-familia. Ha sido investigadora responsable de proyectos de investigación financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt).

Correo electrónico: [gomezver@gmail.com](mailto:gomezver@gmail.com)  
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2399-7566>

**ORIANA MARISOL ARELLANO FAÚNDEZ**

Psicóloga y magíster en Psicología Social, con especialidad en temas de género y juventud y desarrollos de la Metodología cualitativa. Actualmente se desempeña como investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chile, Escuela de Psicología. Sus áreas de investigación e interés son la metodología cualitativa, género y la participación social y comunitaria en jóvenes. Ha publicado libros y artículos científicos en el área de la Psicología comunitaria, género y juventud. También ha sido evaluadora de proyectos científicos de carácter nacional y artículos en revistas especializadas.

Correo electrónico: [oarellanof@uautonoma.cl](mailto:oarellanof@uautonoma.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3683-9209>



---

## R E S U M E N

Este artículo presenta una propuesta pedagógica para la enseñanza de la Metodología Cualitativa en educación superior, basada en un enfoque teórico-práctico mediante la utilización de un portafolio digital. Ello facilita la integración de los aprendizajes en este campo, que suele ser difícil para los/as estudiantes de pregrado. El diseño instruccional fue aplicado a las dos carreras de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Se comprobó una alta tasa de aprobación y correlación significativa entre los niveles de asistencia y las calificaciones obtenidas. La evaluación estudiantil destacó el carácter sistemático y colaborativo de esta práctica, indicando mejoras posibles para futuras experiencias. Nuestros resultados sugieren que integrar teoría y práctica a lo largo de todo el curso favorece mejores resultados académicos en el curso de metodología; no obstante, la comunicabilidad de los criterios de evaluación debe ser mejorada.

**Palabras clave:** diseño instruccional, educación superior, habilidades transferibles, metodología cualitativa.

---

## A B S T R A C T

This article presents a proposal for teaching Qualitative Methods in Higher Education. We propose a teaching design that combines theory and research practice, using a digital portfolio. We argue this design allows students to better integrate what they learnt in this domain, which undergraduate students often find difficult. The proposed teaching design was implemented in the two undergraduate programs that comprise the Social Sciences and Humanities at the Universidad Autónoma de Chile, Talca. Our results show that a significant percentage of students passed the course with good grades. A correlation between levels of attendance and grades was also found. Student feedback was positive, focusing on the systematic and collaborative character of this methodology. It also highlighted aspects that should be improved in future experiences. Our results suggest that integrating theory and practice favors students' performance in the course, showing that communicability of evaluation standards must be improved.

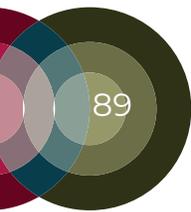
**Keywords:** instructional design, higher education, transferable skills, qualitative methodology.

---

### Como citar este artículo:

Gómez Urrutia, V. & Arellano Faúndez, O. (2019). Portafolio reflexivo: una propuesta para la enseñanza de la Metodología Cualitativa. *Zona Proxima*, 31, 87-106.

Recibido: 17 de enero de 2018  
Aprobado: 8 de octubre de 2019

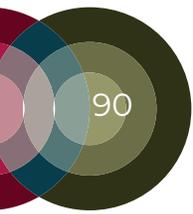


## INTRODUCCIÓN

A partir de fines de la década de los 90, varias instituciones de educación superior (IES) chilenas iniciaron procesos de rediseño curricular, impulsadas por un creciente consenso respecto de que las IES no solo debían formar profesionales preparados para enfrentar los desafíos de las sociedades en las que se desenvuelven, sino también rendir cuentas a la sociedad —y a sus propios estudiantes— acerca de su oferta formativa. La preocupación por formular *curriculums* de educación superior de una manera que hiciera explícitos los contenidos, pero también las habilidades y capacidades que debían entrenarse en los estudiantes, dio paso a modelos educativos centrados en los/as estudiantes y basados en competencias.

La ampliación del acceso a la educación superior en Chile a partir de la reforma que permitió la oferta de educación privada en 1981 trajo consigo la masificación de la educación terciaria: si en 1990 la matrícula era de 249 482 personas, considerando universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales, en 2016 esa cifra subió a 1 178 437, según datos del portal del Sistema de Información para la Educación Superior de Chile (SIES) del Ministerio de Educación de Chile (Ministerio de Educación, 2016). Ello plantea el desafío de establecer criterios de pertinencia y calidad comunes a los programas de estudio y a la manera de llevar dichos programas al aula, tanto para orientar a los/as estudiantes en sus elecciones profesionales como para que las propias IES pudieran definir parámetros de calidad y monitoreo interno (Baeten, Struyven & Dochy, 2013). Los modelos educativos inspirados en la educación por competencias, al centrarse en los aprendizajes, más que en la enseñanza, permiten una mayor transparencia en los compromisos educativos adquiridos por las IES (Juliá, 2011; Latorre, Aravena, Milos y García, 2010).

Las universidades, a diferencia de otras IES, enfrentan un doble desafío: por una parte, se espera que sus egresados/as sean profesionales capaces de desempeñarse con soltura en un mercado laboral cambiante y altamente exigente. Por otra, esos mismos profesionales deben ser capaces de contribuir a la generación de conocimiento desde su actividad profesional. Ello no supone necesariamente que se dediquen a la investigación, para lo cual se cuenta con la formación de posgrado, sino más bien una formación metodológica que les permita realizar buenos diagnósticos sobre los cuales basar su actividad profesional. Como indica Fraire (2014), uno de los objetivos casi universales de la educación —y en particular de la superior— es lograr que los y las estudiantes transformen los conocimientos con que cuentan en una apropiación crítica de la realidad, que les permita intervenir en sus respectivas áreas de actuación profesional de manera pertinente. Y si bien esa apropiación puede (y debe) darse en cualquier espacio educativo, es en las universidades donde ese rol se ha radicado como parte la misión institucional.



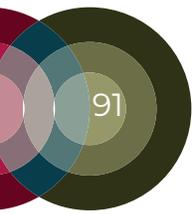
En ese marco, un espacio privilegiado para la inserción en el mundo de la exploración científica son los cursos de metodología de la investigación. No obstante, como apuntan Gugliano y Robertt (2010), una primera dificultad para que cumplan con esta tarea reside en el predominio de un abordaje segmentado de los diferentes momentos del proceso de investigación que tienden a separar las cuestiones epistemológicas de las técnicas, así como del análisis de resultados. Este artículo presenta una experiencia que intenta romper con esa segmentación, aplicada específicamente al aprendizaje de la Metodología Cualitativa. Se trata de un diseño instruccional que combina teoría y práctica, haciendo uso del portafolio reflexivo como instrumento de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

El monitoreo y la evaluación de los aprendizajes es un área crítica de los procesos educativos, pues permite establecer la progresión de los y las estudiantes (Shepard, 2000; Clark 2015). Si la evaluación es consistente con los resultados de aprendizaje declarados y con la metodología de enseñanza, es una herramienta fundamental para obtener información vital respecto de los nudos críticos en la formación —por ejemplo, contenidos o procedimientos que sean particularmente desafiantes—, así como de las habilidades efectivamente desarrolladas, y para qué etapas posteriores de formación los educandos están preparados (Shepard, 2006; Clark, 2015). En este sentido, es clave para las nuevas exigencias de transparencia y calidad (Krzykowski & Kinser, 2014). No obstante, según Clark (2015), sigue siendo un área particularmente desafiante. Como apunta Shepard (2006), la fase de evaluación debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje, mientras el estudiantado trabaja en actividades que ejemplifican directamente el objetivo del aprendizaje que se propone alcanzar, lo cual plantea la necesidad de pensar nuevas formas de evaluación que tengan el potencial de enriquecer nuestro acervo en esta materia. Este artículo busca contribuir a esta empresa presentando una experiencia de enseñanza-aprendizaje que procuró seguir estos principios.

La experiencia tuvo lugar en la sede Talca de la Universidad Autónoma de Chile, en las carreras de Psicología y Trabajo Social, que conforman la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en la sede.

## EL DISEÑO INSTRUCCIONAL: HACIA UN ENFOQUE PROCESUAL

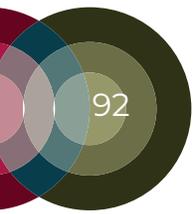
Como señalamos, las nuevas exigencias sociales hechas a la IES —transparencia en la oferta formativa y pertinencia social de los aprendizajes— han impulsado el desarrollo de modelos educativos centrados en los desempeños que los/as estudiantes son capaces de realizar con los conocimientos, habilidades y destrezas que la institución les entrega. En el caso de la metodología de



la investigación, ello supone movilizar una mirada que transforme información –teorías, datos, prácticas– en una reflexión sistemática, lógica y organizada de acuerdo con criterios de rigor. Un problema detectado tanto en las asignaturas de investigación como en las tesis de pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chile (sede Talca) era la dificultad de los y las estudiantes para aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en los cursos de metodología, debido a falta de oportunidades de contacto frecuente con actividades de esta naturaleza. Esta estrategia representaba también una oportunidad en el caso de Psicología, donde se sumaba además la idea de impartir el curso en la modalidad *blended-learning*, con parte de la asignatura desarrollada a través de la plataforma, lo que planteaba la posibilidad de aprovechar los recursos tecnológicos como parte importante del diseño instruccional.

Así, como problemas pedagógicos se nos planteaban: i) la necesidad de abordar la enseñanza de la metodología de la investigación cualitativa de una manera que fuera atractiva para el estudiantado y que les permitiera desarrollar algunas de las habilidades requeridas para este tipo de investigación en un contexto lo más cercano posible a la investigación “real”, y ii) la necesidad de contar con una forma de evaluación multidimensional (teórica y práctica, pero también procesual) que permitiera a los/as estudiantes hacer una reflexión meta-cognitiva respecto de sus propios procesos de aprendizaje. Ello, en el entendido de que la práctica investigativa requiere la capacidad de sistematizar información y ser capaz de escoger, entre la *caja de herramientas* que constituyen las diversas técnicas de investigación social, las más pertinentes. Coincidimos con Gugliano y Robertt (2010) respecto de que con frecuencia quienes cursan asignaturas de metodología “son expuestos a una carga considerable de conocimientos abstractos relacionados con ‘las metodologías’, pero pocos saben qué hacer con lo aprendido, hecho que deja una enorme complicación en las manos de los docentes de metodología” (p. 63). Interesaba además hacer un seguimiento de la experiencia a través de las percepciones de los/as estudiantes, como parte de la evaluación hecha a esta práctica pedagógica, para saber qué aspectos de su propio aprendizaje los y las estudiantes relevan como necesarios, y qué recursos deben desarrollar y movilizar para fortalecer esos aprendizajes.

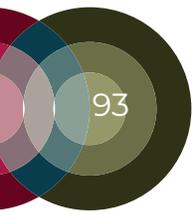
Las asignaturas de Metodología Cualitativa de las carreras de Psicología y Trabajo Social, como en otros programas, buscan entrenar a los y las futuros profesionales para levantar evidencias sólidas que permitan orientar su actuación en sus respectivos ámbitos. En ese sentido, procuran entrenar una forma de pensar que se relaciona con la capacidad de vincular sistemáticamente teoría y evidencias empíricas, poner a prueba hipótesis y ser capaz de justificar decisiones sobre la base de su pertinencia en relación a un problema que se ha relevado como importante de acuerdo con ciertos criterios preestablecidos.



En concreto, como resultados de aprendizaje esperados para estas asignaturas se plantearon: i) conocer las bases epistemológicas de la investigación cualitativa, ii) plantear un problema de investigación desde el paradigma cualitativo, y iii) seleccionar técnicas de recolección de información y análisis adecuadas al problema formulado, fundamentando estas decisiones. Los puntos segundo y tercero fueron planteados desde una doble perspectiva teórico-práctica, con el fin de proporcionar al alumnado la oportunidad de movilizar los conocimientos adquiridos de una manera experiencial. El portafolio analizado aquí fue diseñado para tributar a estos dos últimos resultados de aprendizaje.

Con estos propósitos como horizonte, se diseñó un recorrido de aprendizaje que incluyó actividades semanales durante 15 semanas, de las 18 que duró el curso (las restantes fueron reservadas para actividades introductorias y de cierre de la asignatura) que se trabajan grupalmente en clase práctica, y se retroalimentan virtualmente (a través de la plataforma *Moodle* institucional) y de manera presencial en las sesiones en aula. Durante el proceso se consideraron seis hitos de aprendizaje, evaluados con calificación. Estos hitos fueron definidos en virtud de constituir puntos de inflexión, que permitían avanzar a la etapa siguiente –por ejemplo, la definición adecuada del problema permite definir las técnicas de recolección de información de manera pertinente lo que, a su vez, fundamenta la decisión en torno a las técnicas de análisis. Asimismo, las actividades prácticas estaban organizadas en la secuencia propia de una investigación real, de manera que cada actividad dependía de la realización exitosa de la etapa anterior, incluyendo la incorporación de la retroalimentación docente en cada ejercicio. De esta manera, semana a semana el grupo curso recibía información teórica que luego ejercitaba bajo la guía de las docentes, ya sea en laboratorio, aula o de manera autónoma a través de la plataforma. Una parte clave de esta forma de estructuración de la asignatura fue que el estudiantado pudiera aprehender la sistematicidad y rigurosidad como características esenciales de toda investigación científica, y en particular de la cualitativa.

En términos operativos, los grupos curso fueron organizados en equipos de 4-5 personas, cada uno con un tema de investigación claramente delimitado. Semana a semana, cada equipo debía completar un taller que representaba la secuencia investigativa, desde la formulación de preguntas y objetivos hasta el análisis preliminar de los datos, siguiendo una guía de trabajo entregada por el equipo docente; presentar el trabajo realizado y luego recibir e incorporar la retroalimentación docente. Cada ejercicio, ya corregido y ordenado cronológicamente, constituía una parte de la evaluación final: el portafolio digital. Cabe señalar que se consideró, a lo largo de todo el diseño instruccional, el hecho de que se trata de jóvenes que están en etapas intermedias de su ciclo de formación (segundo y tercer año), por lo cual interesaba relevar los avances y sistematicidad



demostrados por los/as estudiantes en el proceso investigativo. La secuencia y los criterios de evaluación fueron dados a conocer a los/as estudiantes al inicio de las asignaturas, mediante pautas y rúbricas diseñadas especialmente para esta experiencia.

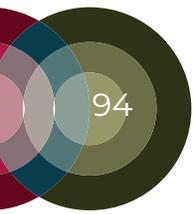
Cada grupo debía organizarse internamente para cumplir con los objetivos de cada etapa, por lo cual la capacidad de autorregulación de los estudiantes en el proceso, así como el desarrollo de trabajo colaborativo continuo y sistemático, resultan fundamentales. Ello, dado que los requerimientos de cada etapa (por ejemplo, la revisión bibliográfica o la recogida de datos) estaban calculados para un equipo de trabajo de 4-5 personas, dentro de los tiempos de trabajo presencial y autónomo asignados a cada asignatura.

La capacidad de recibir e incorporar retroalimentación también resulta clave para un buen proceso, ya que, como se mencionó antes, cada actividad dependía de la realización exitosa de la anterior, incluyendo la incorporación de la retroalimentación docente en cada ejercicio. Los hitos de aprendizaje incluyeron procesos de comunicación de resultados y de reflexión en torno al proceso investigativo, para incentivar a los/as estudiantes a reflexionar críticamente sobre su propio desempeño, tanto en la capacidad de demostrar conocimientos como en el trabajo en equipo. Todas estas son características clave para el trabajo de investigación, donde la sistematicidad y la capacidad de enfrentar constructivamente el juicio de pares son bloques fundamentales en la tarea de la construcción de conocimiento científico, ya sea en áreas de investigación u otras actividades propias del ejercicio profesional del Trabajo Social y la Psicología, como la elaboración de diagnósticos o la evaluación cualitativa de programas o políticas institucionales.

Dado el enfoque procesual adoptado para las asignaturas de metodología cualitativa —esto es, el interés es recrear el proceso de investigación en sus etapas principales— se planteaba la necesidad de implementar una forma de evaluación que fuese consistente con este enfoque. Para ello se escogió el Portafolio Digital, que es una herramienta para organizar y evidenciar el trabajo de los/as estudiantes de manera secuencial, de acuerdo con ciertos criterios preestablecidos. Gil, Baños, Montoya, Herrada y Montoya (2013) lo definen como

Un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. (p. 24)

El portafolio permite evidenciar y organizar las producciones realizadas por los y las estudiantes a lo largo del curso. Estas producciones informan del proceso personal y grupal seguido por cada estudiante, permitiéndole ver sus esfuerzos y logros, en relación con los objetivos de aprendizaje

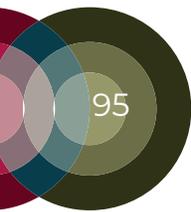


y criterios de evaluación establecidos previamente. Desde esa perspectiva, facilita implicar a cada educando de forma activa en sus procesos de aprendizaje, fortaleciendo habilidades metacognitivas. Al ser tanto una herramienta para articular el diseño instruccional como una herramienta de evaluación, facilita también la tarea de asegurar la consistencia entre los métodos de trabajo en aula y las formas de evaluación, particularmente la evaluación continua (Thomé, Hovenberg y Edgren, 2006). El portafolio está orientado a evidenciar, y en cierta medida reconstruir, hitos que dan cuenta del proceso investigativo de principio a fin, desde la elección de enfoques teóricos y formulación de preguntas y objetivos de investigación hasta fundamentos de técnicas de análisis. En esa lógica, el equipo docente estableció actividades guiadas, en las cuales se establecían tanto responsabilidades individuales como grupales.

Con ello se procuró que los equipos de estudiantes no solo cumplieran con desarrollar ejercicios aislados, sino que fueran capaces de reconstruir el *proceso* por el cual se realiza una investigación cualitativa y reflexionar sobre sus aciertos y dificultades en dicho proceso. En ese sentido siguen los lineamientos pedagógicos de un modelo educativo que enfatiza la centralidad en los aprendizajes, entendidos como la posibilidad de poner en movimiento capacidades en un contexto distinto del cual en que fueron aprendidas, en otras palabras, la posibilidad de transferir la articulación de conocimientos, destrezas y habilidades de un contexto a otro (Universidad Autónoma, 2015, p. 21). Esto es, lo que en la literatura de habla inglesa se denomina habilidades transferibles (*transferable skills*) (Clark, 2011). Esto incluye las llamadas habilidades genéricas: en el caso que nos ocupa, la capacidad de trabajo en equipo y la capacidad de análisis y síntesis.

## METODOLOGÍA

Con el propósito de evaluar el diseño y práctica instruccional implementados, el equipo docente decidió adoptar un enfoque cuantitativo, para obtener una visión panorámica y censal de las experiencias de cada estudiante que participó en el curso, la cual fue complementada con datos de naturaleza cualitativa. La decisión de adoptar una encuesta estandarizada obedeció a la necesidad de relacionar lo que los y las educandos relevaban como sus principales aprendizajes (desde una perspectiva personal) con lo que las IES consideran indicadores relevantes de desempeño: las calificaciones. Entendemos, por supuesto, que la relación aprendizajes-rendimientos medidos como calificaciones no es unívoca, sino compleja y dependiente de múltiples factores (Clark, 2015), discusión que escapa a los propósitos de este trabajo. Sin embargo, en un contexto donde exista concordancia entre lo que se enseña en el aula, lo que se selecciona como contenidos, procedimientos o habilidades a ser evaluadas y la forma de evaluación, y en el cual la retroalimentación esté vinculada explícitamente a criterios claros de desempeño, las calificaciones son un insumo



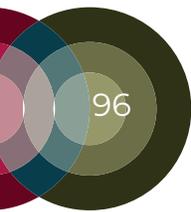
importante para las instituciones, en orden a establecer los niveles de desempeño de cada educando y su progresión (Shepard, 2006). Como apunta Shepard (2006), “las tareas calificadas comunican lo que es importante aprender” (p. 30), por lo cual se procuró calificar solo los hitos más relevantes después de haber proporcionado a los equipos retroalimentación que les permitiera mejorar su trabajo.

De manera paralela a los mecanismos de evaluación de contenidos, se pidió a los/as estudiantes que respondieran un instrumento estandarizado sobre lo que consideraban sus principales valoraciones en relación con el trabajo de portafolio digital, como una forma de evaluar la experiencia. El instrumento fue especialmente elaborado para este curso y se basó en escalas tipo Likert, que buscaban recoger información sobre el tipo de recursos personales y técnicos que se identificaron como necesarios para completar exitosamente (o sea, aprobar) el curso, aspectos referidos al trabajo en equipo y la opinión de los educandos respecto de la pertinencia de la evaluación. Dicho instrumento fue aplicado después de que las calificaciones finales fueron dadas a conocer (para no sesgar las respuestas). Cada estudiante también recibió y firmó un formulario de consentimiento informado, autorizando el uso de esta información bajo condiciones de anonimato. De esta manera se recogió información sobre los recursos personales que el alumnado consideró que fue necesario movilizar, el desarrollo de habilidades técnicas y de trabajo en equipo y la consistencia de la evaluación con los contenidos y procedimientos vistos en clases.

Asimismo, se recogió información de carácter cualitativo sobre la percepción de los y las estudiantes respecto de esta forma de trabajo. Esta información fue recogida mediante una pregunta abierta específica referida al punto. Completar el formulario individual requería de aproximadamente 45 minutos, reservándose una parte del tiempo de trabajo asignado al curso para este propósito. Como observamos, por tratarse de una primera evaluación de la experiencia, resultaba de interés levantar información sobre todos los participantes en la asignatura (cien estudiantes), cuestión que no habría sido posible si se hubiera privilegiado un enfoque cualitativo, aunque futuras evaluaciones deberán incorporarlo. Un total de 95 estudiantes completó el instrumento de manera válida. Los datos cuantitativos fueron procesados con el software SPSS, versión 21, en tanto los datos cualitativos fueron analizados con el software Atlas.ti, versión 7.5

## RESULTADOS

En términos de los logros obtenidos, una visión preliminar de los resultados del curso indica que, en relación con la calificación obtenida en el portafolio, el resultado fue positivo. La escala de calificaciones en Chile va del 1 al 7, siendo el 4.0 la puntuación mínima requerida para aprobar



el curso. Así, un 29.4 % de los estudiantes obtuvo una nota igual o superior a superior a 6.0, un 43.4 % notas entre 5.5 y 5.9, un 19.6 % notas inferiores a 5.0 y solo un 7.6 % reprobó el curso, con una calificación inferior a 4.0. El promedio de asistencia a las actividades prácticas fue de 84 %. En lo que se refiere a la correlación entre notas y asistencia, se presenta una correlación de Pearson de  $r= 0.718$  ( $p=0.01$ ), lo que da cuenta de una relación significativa y alta entre asistencia y calificaciones, lo cual sugiere que las actividades desarrolladas en clase fueron útiles para el desarrollo de los ejercicios prácticos presenciales y autónomos que constituyeron la evaluación.

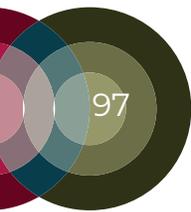
Los resultados del instrumento estandarizado para evaluación de la experiencia se presentan a continuación. En todas las tablas, la escala original de 6 puntos ha sido recodificada en tres, para facilitar su lectura, presentando los niveles alto, medio y bajo:

**Tabla 1.** Pensando en el trabajo realizado en el portafolio y en una escala de 1 a 6, donde 1 sea “No es para nada importante” y 6 “Muy importante”, ¿Qué recursos personales consideras que debiste utilizar (o deberías haber utilizado) para esta evaluación? Opción múltiple. Porcentaje que marcó la opción (N=95):

Afirmación	Baja importancia	Importancia moderada	Alta importancia
Capacidad de organizar mi tiempo para no verme sobrepasado/a por la tarea.	0.0	14.9	85.1
Experiencia en trabajos anteriores del mismo tipo.	2.2	29.3	68.5
Entender que se trata de un proceso que durará varias semanas.	3.2	14.9	81.9
Capacidad de coordinar actividades y tareas con mis compañeros/as de trabajo.	0.0	13.8	86.2
El hábito de ir a clases regularmente.	2.1	6.4	91.5
La capacidad de memorizar lo leído o visto en clases.	10.8	40.9	48.4
La capacidad de entender lo leído o visto en clases.	0.0	9.8	90.2
Proactividad para plantear todas mis dudas al docente, tan pronto como me surgen.	2.2	17.4	80.4

**Fuente:** elaboración propia de las autoras.

Como puede apreciarse en la tabla 1, los tres recursos considerados con mayores niveles de importancia son el hábito de ir a clases regularmente (91.5 %), la capacidad de entender lo leído o



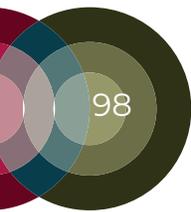
visto en clases (90.2 %) y la capacidad de coordinar actividades y tareas con el equipo de trabajo (86.2 %). Las más bajas fueron la experiencia en trabajos anteriores del mismo tipo (68.5 %) y la capacidad de memorizar lo leído o visto en clases (48.4 %). Esto, creemos, responde a la naturaleza práctica del trabajo, donde los talleres presenciales constituyen una parte fundamental, demandando a los/as estudiantes aplicar (y no sólo memorizar) los contenidos revisados en la parte teórica de la asignatura. Con todo, un 48 % de los y las estudiantes resaltó la capacidad de memorizar como parte de los recursos que traían a la asignatura, y que les fue necesario movilizar, lo cual sugiere que los contenidos teóricos de la asignatura no fueron del todo comprendidos —tal vez por tratarse de lo que para muchos estudiantes constituye una primera aproximación a la investigación social— y, por ello, se consideró necesario memorizarlos. Lo anterior plantea un desafío para próximas versiones del curso, en términos de aproximar la cuestión teórica a contenidos familiares ya conocidos por el estudiantado.

La encuesta también consultó por las habilidades que el trabajo investigativo de portafolio permitió desarrollar, como se muestra en la tabla 2:

**Tabla 2.** Pensando en el trabajo realizado en el portafolio y en una escala de 1 a 6, donde 1 sea “En un grado muy bajo” y 6 “En un grado muy alto”, ¿Crees que el trabajo de portafolio te permitió desarrollar alguna de las siguientes habilidades? Opción múltiple. Porcentaje que marcó la opción (N=95):

Afirmación	Grado bajo	Grado medio	Grado alto
Planificar mis tiempos de trabajo para cumplir con lo solicitado en el curso.	0.0	24.5	75.5
Trabajar de manera sistemática para alcanzar un objetivo de mediano plazo.	0.0	25.5	74.5
Coordinar actividades y tareas con mis compañeros/as de trabajo.	1.1	20.2	78.7
Comprender criterios de evaluación de mi trabajo, adecuándome a ellos.	3.2	16.0	80.9
Revisar críticamente mi trabajo a partir de los comentarios del docente.	1.1	12.8	86.2
Integrar los aprendizajes logrados durante el semestre.	0.0	10.6	89.4
Evaluar cuáles aprendizajes considero logrados, y en cuáles me falta avanzar.	0.0	16.1	83.9

**Fuente:** elaboración propia de las autoras.



La tabla arriba muestra que la habilidad más destacada fue la de integrar los aprendizajes logrados durante el semestre (89.4 %), seguida de la revisión crítica del trabajo a partir de los comentarios del docente (86.2 %). Como ya señalamos, uno de los objetivos más importantes del portafolio era permitir la integración de aprendizajes que muchas veces aparecen como fragmentados e incoherentes (en el imaginario del alumnado), pero que están muy relacionados en los procesos reales de investigación. Curiosamente, un 80 % de los/as estudiantes señaló haber desarrollado la habilidad de comprender criterios de evaluación y adecuar su trabajo a ellos, lo cual implica que un 19.2 % considera que el portafolio les permitió hacer esto en un grado medio o bajo. Aunque los porcentajes son en general alentadores; esto significa que la elaboración y comunicación de estándares de evaluación todavía representa un desafío por trabajar. Volveremos a esto más adelante. Algo similar ocurre con la capacidad de trabajar sistemáticamente, que fue destacada por un 74.5 % de los/as estudiantes, el ítem más bajo en este conjunto de reactivos.

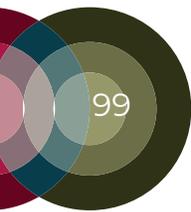
Dado que la integración de aprendizajes era uno de los objetivos centrales del portafolio, la encuesta también preguntó por las características de este instrumento que habrían sido importantes para dicha integración. La tabla 3 muestra los resultados:

**Tabla 3.** Todavía en relación con el trabajo de portafolio y en una escala de 1 a 6, donde 1 sea “No fue para nada útil” y 6 “Fue muy útil”, ¿Qué características del trabajo de portafolio consideras que fueron útiles/ no útiles, para integrar los aprendizajes logrados durante el semestre? Opción múltiple. Porcentaje que marcó la opción (N=95):

Afirmación	Baja utilidad	Utilidad moderada	Alta utilidad
Estar estructurado como una serie de actividades prácticas y en secuencia.	1.1	13.8	85.1
Contar con guías de trabajo.	1.1	14.9	84.0
Recibir retroalimentación periódica por parte del docente.	0.0	5.3	94.7
Estar organizado como trabajo en equipo.	1.1	11.6	87.4
Contar con apoyo de plataforma.	3.2	17.9	78.9
Contar con criterios de evaluación explícitos.	1.1	5.3	93.7

**Fuente:** elaboración propia de las autoras.

Como muestra la tabla 3, la característica considerada más útil fue la de recibir retroalimentación periódica por parte del docente (94.7 %) y la de contar con criterios de evaluación explícitos (93.7 %). A luz de los datos presentados en la tabla 2, esto puede parecer paradójico: comprender

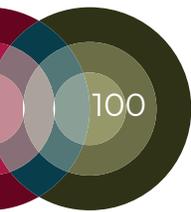


criterios de evaluación y adoptarlos como guía para el propio trabajo aparece como una habilidad relativamente poco desarrollada (frente a otras, aun cuando un 80.9 % la destacó), pero contar con dichos estándares de manera explícita se releva como importante para el trabajo de integración de los aprendizajes. Esto puede ser leído como una preocupación de los y las estudiantes por recibir una calificación justa, basada en criterios no ambiguos; o bien, puede deberse a que un requisito fundamental de todas las actividades realizadas era la coherencia entre las distintas etapas del proceso (preguntas, objetivos y técnicas de recolección de análisis e información, por ejemplo) y que para quienes tienen todavía poca familiaridad con el proceso sea difícil entender este criterio en abstracto. La retroalimentación del docente, en ese contexto, es un elemento mucho más preciso y fácil de aprehender, porque se hace sobre una cuestión concreta que el estudiante ya conoce.

La tercera característica más resaltada por los y las participantes en el curso (87.4 %) fue que el trabajo estuviera organizado en equipos. Como ya fue mencionado, las prácticas semanales consideraban actividades de responsabilidad individual y grupal. El trabajo en equipo fue evaluado, pero no calificado, lo cual representa una limitación de esta experiencia de la que estamos conscientes, como explicaremos más adelante. Las dinámicas de trabajo en equipo sí tendrían un impacto en el resultado del trabajo (Villarroel y Bruna, 2014), por lo cual se indagó acerca de los aspectos que para los/as estudiantes representaron desafíos, como muestra la tabla 4:

**Tabla 4.** Ahora te pedimos que pienses específicamente en el trabajo realizado con tus compañeros/as para esta evaluación. En una escala de 1 a 6, donde 1 sea “Muy fácil” y 6 “Muy difícil”, ¿Qué aspectos de la relación con tu equipo consideras que fueron fáciles o difíciles de enfrentar para esta evaluación? Opción múltiple. Porcentaje que marcó la opción (N=95):

Afirmación	Situación no ocurrió	Dificultad baja	Dificultad moderada	Dificultad alta
Ponernos de acuerdo para juntarnos a trabajar (horarios, lugares).	0.0	33.7	35.8	30.5
Ponernos de acuerdo sobre las responsabilidades que cada uno debía asumir.	3.2	34.7	29.5	32.6
Ponernos de acuerdo respecto de cómo debíamos hacer las cosas (forma, plazos).	3.2	36.9	28.4	31.5
Enfrentar una situación donde uno de los/as integrantes no cumplió lo acordado.	7.4	20.0	35.8	34.7
Aceptar críticas de otros/as integrantes del equipo.	4.2	43.1	29.4	22.1

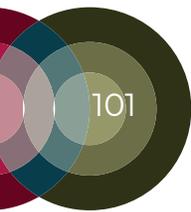


Afirmación	Situación no ocurrió	Dificultad baja	Dificultad moderada	Dificultad alta
Enfrentar metas distintas: una parte del equipo solo quiere “pasar”; otra, tener una buena nota.	7.4	31.5	26.3	30.5
Hacer críticas a otros/as integrantes del equipo.	2.1	32.6	42.1	23.1
Expresar mi desacuerdo cuando tuve opiniones contrarias a las de la mayoría del equipo.	3.2	44.2	28.4	24.2

**Fuente:** elaboración propia de las autoras. Porcentajes faltantes para llegar a 100 corresponden a NS/NR.

Como puede verse, en este conjunto de reactivos las respuestas son mucho más matizadas. “Enfrentar una situación donde uno de los/as integrantes no cumplió lo acordado” fue el ítem identificado con mayor grado de dificultad (34.7 %), seguido de “Ponernos de acuerdo sobre las responsabilidades que cada uno debía asumir” (32.6 %). Cabe señalar que los grupos fueron autoasignados, esto es, se permitió a cada equipo escoger a sus integrantes. El trabajo de portafolio exigía que aquellas actividades definidas como grupales recibieran un aporte equitativo de todo el equipo para que se cumplieran los criterios de evaluación estipulados, representando una cantidad de trabajo razonable para cada integrante. Por ello, que alguien no cumpliera con lo acordado implicaba un mal resultado individual, pero afectaba al grupo también. Desde lo percibido por el equipo docente, esto fue una fuente de tensión, particularmente en aquellos casos en los que resultaba costoso (en tiempo y/o esfuerzo) que el resto del equipo simplemente asumiera el trabajo no realizado, como era el caso de hacer fichajes bibliográficos o de llevar a cabo y transcribir entrevistas. En otras palabras, el costo percibido de la tarea hizo que los equipos estuvieran mucho menos dispuestos a simplemente aceptar el no cumplimiento y asumir la parte del trabajo faltante.

Por último, la encuesta de percepción consultó por la adecuación del portafolio como instrumento para evaluar los contenidos y destrezas trabajados en clases, en el entendido de que resulta importante que los y las estudiantes establezcan una relación entre el trabajo de aula y las evaluaciones, de acuerdo con lo señalado por Shepard (2006) con relación a que lo que se califica es, finalmente, lo que se releva como importante. Los resultados se muestran en la tabla 5:



**Tabla 5.** Por favor, compara el trabajo del portafolio en términos de su contribución a evaluar realmente los contenidos y destrezas trabajados en clases (sin pensar en la nota que obtuviste) con otras formas de evaluación listadas abajo. En una escala de 1 a 6, donde 1 sea “Mucho menos adecuado” y 6 “Mucho más adecuado”, ¿Cómo calificarías el portafolio si lo comparas con...? Porcentaje (N=95):

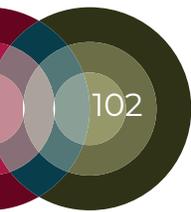
Tipo de evaluación	Menos adecuado	Moderadamente adecuado	Más adecuado
Una prueba de alternativas/selección múltiple	15.6	35.8	48.4
Una prueba de desarrollo	11.6	40.0	48.4
Un trabajo de investigación bibliográfica	12.6	43.2	44.2
Una evaluación oral (presentación)	16.8	37.9	45.3
Un trabajo grupal tradicional	11.6	44.2	44.2

**Fuente:** elaboración propia de las autoras.

Como puede apreciarse, en todos los casos un porcentaje mayoritario de los/as estudiantes (superior al 44 %) consideraron el portafolio una forma de evaluación más adecuada que otros instrumentos usualmente utilizados en la evaluación de cursos de metodología. Creemos que esto se relaciona con la díada teoría-aplicación: los/as estudiantes fueron evaluados por su capacidad de poner en práctica conocimientos que ya habían sido ejercitados en sala, con la oportunidad de rectificar tras recibir la retroalimentación del docente. Eso reduce la posibilidad de que se evalúe un contenido que los/as estudiantes no han puesto en práctica y les permite identificar sus propias fortalezas y debilidades antes de la calificación.

A los/as estudiantes también se les pidió que completaran una sección de preguntas abiertas, donde se les pedía que sintetizaran los que (consideraban) habían sido sus principales aprendizajes en el curso. En general, las opiniones fueron positivas y se valoró la posibilidad de recibir un entrenamiento práctico, aunque se reconoce que aplicar los conocimientos teóricos representa un desafío en términos de que exige un rol más activo de los/as estudiantes, como muestran los extractos siguientes:

Esta forma de trabajo fue buena, bastante buena, ya que cada clase se iba aplicando los contenidos que se iban entregando, siendo así un trabajo sistemático de aplicación y sobre todo de síntesis. Tal vez se pudo haber logrado aprendizajes con otros métodos diferentes a este, como por ejemplo, crear ejercicios en clases teóricas o ejemplos, pero quizá no



hubiesen sido tan relevantes o significativos como este trabajo constante. (Estudiante de Trabajo Social)

\*

Considero que la utilización del portafolio en este ramo permite integrar los aprendizajes de cada ejercicio que se realizó, logrando que estos no quedaran en el olvido, sino que pudieran volver a utilizarse. (Estudiante de Trabajo Social)

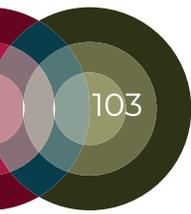
\*

El portafolio nos sirvió como grupo, primero para entender la importancia de trabajar en equipo, y que todas aportemos información a los trabajos semanales, como también que no haya divisiones y podamos todas trabajar en lo mismo. (Grupo de Psicología)

\*

El portafolio nos sirvió como grupo para lograr sintetizar una gran cantidad de información; trabajar en equipo, practicando los contenidos clase a clase, lo que facilitó nuestro aprendizaje. (Grupo de Psicología)

Como se observa en los extractos, los y las estudiantes en general valoraron positivamente la experiencia del Portafolio Digital, destacando el carácter sistemático y colaborativo de esta práctica. Así, el trabajo fue descrito como una experiencia integradora y propicia para el desarrollo de aprendizajes significativos. Como críticas, el estudiantado señaló que el portafolio representaba una cantidad considerable de trabajo, ya que muchas veces los ejercicios requerían ser completados más de una vez antes de poder pasar a la etapa siguiente. Sin embargo, esta crítica es matizada por la importancia dada a llevar a la práctica contenidos teóricos de manera sistemática, y recibir retroalimentación constante. Desde este punto de vista, el diseño instruccional facilitó que tanto docentes como estudiantes percibieran oportunamente qué contenidos o aspectos del curso resultaban particularmente desafiantes para los y las estudiantes y pudieran reforzarlos antes de desarrollar actividades que tuvieran calificación. Del mismo modo, el carácter secuencial del trabajo posibilitó enfatizar las relaciones entre una etapa de la investigación y la siguiente, reduciendo la posibilidad de que ciertos contenidos o procedimientos no tuvieran anclaje con otros del mismo curso o de cursos anteriores.

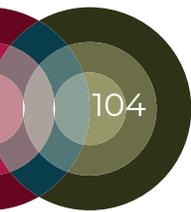


## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos expuestos nos parecen importantes no solo en términos de evaluar la experiencia desde el punto de vista de los educandos, sino también de reforzar su capacidad de hacer una reflexión guiada sobre su propio proceso de aprendizaje. El Portafolio digital de grupo, tal como lo indican Gil et al. (2013), permite trabajar competencias transversales que difícilmente podríamos desarrollar a través de la clase expositiva tradicional y la posterior evaluación a través del examen final, tales como la capacidad de trabajar de acuerdo con estándares preestablecidos (pautas) y de manera colaborativa. En general, y refiriéndonos al rendimiento obtenido por los estudiantes, podemos observar niveles de aprobación considerables en la asignatura. Esto, siguiendo a Gargallo et al. (2014), muestra que el uso de metodologías innovadoras, centradas en el aprendizaje, mejora las estrategias de aprendizaje de los alumnos al tiempo que obtienen mejores calificaciones. Además, se verificó que los y las estudiantes asistieron a clases de manera mucho más consistente durante el semestre, lo que favoreció sus aprendizajes.

Los y las participantes en el curso consideraron que el trabajo de Portafolio Digital les permitió desarrollar habilidades clave para su formación en investigación, como integrar las diversas etapas del proceso y evaluar críticamente su trabajo a partir de la retroalimentación docente. Consideramos esto como un resultado positivo, dado que un objetivo central de este diseño instruccional era precisamente evitar la segmentación del proceso de investigación en una serie de etapas cuya conexión, con frecuencia, el alumnado no percibía. Ello ayuda a resaltar la necesidad de coherencia interna en la formulación de proyectos de investigación, reforzando la necesidad de comprender los alcances y limitaciones de cada una de las herramientas metodológicas examinadas durante el curso. En este contexto, el Portafolio resulta ser un interesante instrumento didáctico de evaluación formativa al permitir un exhaustivo y detallado seguimiento de las evidencias, logros y dificultades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Cabero, López y Jaen, 2013).

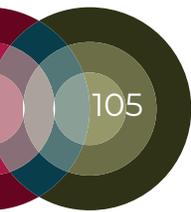
Desde este punto de vista, una de las condiciones básicas para el éxito de este tipo de diseño instruccional son las condiciones en que se imparte la asignatura. Un número relativamente reducido de estudiantes –en el caso que relatamos, los grupos curso no superaron las 50 personas– es una condición básica, puesto que se requiere monitoreo constante del trabajo de los educandos por parte del docente. Esta tarea se dificulta con grupos muy numerosos. Asimismo, es indispensable que los equipos docentes cuenten con los tiempos necesarios fuera del aula para realizar una adecuada retroalimentación del trabajo de sus estudiantes, dado que es este proceso el que permite detectar qué contenidos han sido efectivamente apropiados por el curso y cuáles requieren refuerzo. Esta nos parece una consideración importante, debido a que un gran tema de discusión



en los rediseños curriculares ha sido la necesidad de proveer las condiciones necesarias para que el desarrollo de habilidades (y no solo la internalización de contenidos) pueda ocurrir. Programas de asignatura excesivamente cargados de contenidos son también un problema, si se considera que la introducción de horas de trabajo práctico exige, necesariamente, revisar el balance entre actividades y contenidos por impartir. En ese sentido, no se trata de bajar la exigencia o de disminuir el tiempo dedicado a la reflexión; por el contrario, se trata de promover una reflexión teórica situada en un contexto concreto, que permita a los y las estudiantes entender el propósito de lo que hacen y desarrollar la capacidad de justificar sus decisiones en el campo metodológico a partir de sus errores y aciertos, en un proceso tan cercano al real como es posible simular en una sala de clases. Desde este punto de vista, sí deben revisarse los programas a fin de ajustar la cantidad de contenidos, enfocándose en su pertinencia y en lo que el alumnado realmente necesita, de acuerdo con el momento del ciclo de formación en el que se encuentra.

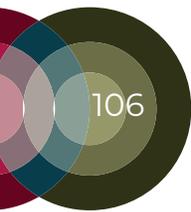
En el plano de las limitaciones de esta experiencia —y por lo tanto, desafíos para una próxima versión de la asignatura— identificamos, por una parte, la necesidad de elaborar rúbricas más simples y precisas, que puedan ser comprendidas fácilmente por docentes y discentes. Nuestros resultados muestran que solamente un 19.2 % de los y las estudiantes señaló haber desarrollado la habilidad de comprender criterios de evaluación y adecuar su trabajo a ellos en un grado medio o bajo, lo cual sugiere la necesidad de mejorar la comunicabilidad de dichos criterios. Este es un elemento central para fortalecer la autonomía de los educandos y para la transparencia del proceso evaluativo. Por otra parte, aunque en la misma línea, las habilidades vinculadas al trabajo en equipo fueron monitoreadas a través del diseño de los talleres y las pautas de trabajo; sin embargo, no se las incorporó explícitamente en la calificación. Considerando que las dinámicas de trabajo tienen un impacto en el resultado del proceso de aprendizaje, intencionar el funcionamiento de los grupos desde los estándares propios del trabajo en equipo y asignarle un porcentaje de la calificación habría contribuido a reforzar esta dimensión de los aprendizajes del curso.

El diseño instruccional presentado, si bien presenta algunas limitaciones que ya han sido mencionadas, representa una oportunidad para desarrollar competencias que son exigidas por el mundo laboral actual, permitiendo que los y las jóvenes que hoy están en la educación superior transformen los conocimientos adquiridos en su formación en estrategias de intervención profesional futura. Confiamos que ello permitirá que ellos y ellas puedan desarrollar las herramientas que hagan posible responder a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y exigente.



## REFERENCIAS

- Baeten, M., Struyven, K. & Dochy, F. (2013). Student-centered teaching methods: Can they optimize students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X1200048X>
- Cabero, J., López, E. y Jaén, A. (2013). Portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 43-70. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11604/12023>
- Clark, A. (2011). Embedding Transferable Skills and Enhancing Student Learning in a Political Science Research Methods Module: Evidence from the United Kingdom. *PS: Political Science & Politics*, 44(1), 135-139. <https://doi.org/10.1017/S1049096510002039>
- Clark, H. (2015). Assessment of Learning Outcomes. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 399-414). Londres: Springer.
- Fraire, V. (2014). La enseñanza de la Metodología de Investigación en docentes de primaria y secundaria: prácticas, representaciones y reproducción social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 7(4), 30-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5275906.pdf>
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415-435. Recuperado de: [http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3683/Metodolog %c3 %ada %20centrada %20en.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3683/Metodolog%c3%ada%20centrada%20en.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Gil, C., Baños, R., Montoya, M.G., Herrada R.I. y Montoya F.G. (2013). Aprendizaje cooperativo y portafolio digital de grupo: desarrollo de competencias. *Enseñanza y aprendizaje de Ingeniería de Computadores*, 3, 23-37. Recuperado de: [http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/26352/1/T2\\_N3\\_Revista\\_EAIC\\_2013.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/26352/1/T2_N3_Revista_EAIC_2013.pdf)
- Gugliano, A. y Robertt, P. (2010). La enseñanza de las metodologías en las Ciencias Sociales en Brasil. *Cinta Moebio*, 38, 61-71. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n38/art04.pdf>



Verónica Edith Gómez Urrutia, Oriana Marisol Arellano Faúndez

- Juliá, M. (2011). Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245-269). La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Krzykowski, L. & Kinser, K. (2014). Transparency in student learning assessment: Can accreditation standards make a difference? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(3), 67-73.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Compendio histórico de educación superior – Matrícula de educación superior*. Recuperado de: <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>
- Latorre, M., Aravena, P., Milos, P. y García, M. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la Educación*, 33, 275-301. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.146>
- <https://doi.org/10.1080/01421590600776511>
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shepard, L. (2006). Evaluation in the classroom. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 623-646). Maryland: ACE/ Praeger Westport/ Rowman & Littlefield Publishers.
- Thomé, G., Hovenberg, H. & Edgren, G. (2006). Portfolio as a method for continuous assessment in an undergraduate health education programme. *Medical Teacher*, 28(6), 171-176.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/335>
- Universidad Autónoma (2015). *Modelo educativo Universidad Autónoma de Chile*. Temuco: Universidad Autónoma de Chile. Recuperado de: <http://www.uautonoma.cl/modelo-educativo-ua/modelo-educativo/>