

Dificultades en la Implementación de Competencias: una Mirada desde la Ruralidad Colombiana

Rubén Darío Guzmán Zapa¹

rubenzapa.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0007-1163-8586>

Universidad Metropolitana de Educación
Ciencia y Tecnología
UMECIT.

Néstor Javier Perales López

nestorlopez.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0002-9037-5908>

Universidad Metropolitana de Educación
Ciencia y Tecnología
UMECIT.
Universidad de Córdoba.

Resumen

El sistema educativo colombiano ha contemplado la educación basada en competencias desde hace 20 años aproximadamente. Sin embargo, en la práctica, la implementación de este enfoque, se enfrenta a numerosos desafíos, pues aún prevalecen metodologías tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el trabajo pedagógico de planeación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos. El objetivo de este artículo de reflexión es presentar el punto de vista de los autores en relación con las dinámicas escolares observables en instituciones educativas de Colombia, se concluye que a pesar de que las competencias forman parte del discurso académico generalizado de los distintos actores educativos y que además se cuenta con documentos orientadores por parte de las entidades gubernamentales en materia educativa, se continúan desarrollando actividades de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Esto se debe principalmente a la carencia de una adecuada capacitación docente en el desarrollo de procesos de formación educativa por competencias, lo que dificulta la implementación de dicho enfoque, sumado a la resistencia que persiste en muchos educadores en transformar su práctica pedagógica y la poca inversión estatal en la adecuación y mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas, especialmente de aquellas ubicadas en el sector rural.

Palabras clave: *Competencia, enseñanza-aprendizaje, evaluación, metodologías activas.*

¹ Autor Principal

Difficulties in the Implementation of Competences: a vision from Colombian Rurality

ABSTRACT

The Colombian educational system has contemplated competency-based education for approximately 20 years. However, in practice, the implementation of this approach faces numerous challenges, since traditional methodologies still prevail in the teaching-learning processes and in the pedagogical work of planning, development and evaluation of educational processes. The purpose of this reflection article is to present the point of view of the authors in relation to the school dynamics observable in educational institutions in Colombia, it is concluded that despite the fact that the competences are part of the generalized academic discourse of the different educational actors and In addition, there are guidance documents from government entities in educational matters, traditional teaching-learning activities continue to be developed. This is mainly due to the lack of adequate teacher training in the development of educational training processes by competencies, which makes it difficult to implement this approach, added to the resistance that many educators persist in transforming their pedagogical practice and the little investment state in adapting and improving the infrastructure and equipment of educational institutions, especially those located in the rural sector.

Keywords: *Competition, teaching-learning, evaluation, active methodologies.*

Artículo recibido 02 mayo 2023

Aceptado para publicación: 20 junio 2023

INTRODUCCIÓN.

La sociedad actual demanda formar ciudadanos competentes para abordar y solucionar problemáticas existentes de los contextos en donde interactúan a partir de las capacidades y habilidades adquiridas en su proceso formativo dentro de las instituciones educativas de Colombia, lo que les debe permitir convertirse en verdaderos agentes de cambio y transformación positiva de la sociedad.

El enfoque por competencias en educación requiere que el estudiante desarrolle una serie de capacidades, fundamentadas en el desarrollo de aprendizajes significativos, basados en procesos de autoformación y pensamiento crítico, que son intencionados desde la labor pedagógica de un docente capacitado y proactivo, lo que se traduce en la implementación de un proceso de impacto significativo que debe contribuir a la transformación de los entornos educativos y en la formación de ciudadanos competentes para abordar los desafíos que se le presenten en búsqueda de la construcción de una mejor sociedad (Solórzano-Mendoza, 2017).

El estudio e implementación del sistema de competencias en las instituciones educativas de Colombia, empieza a gestarse desde la década de los noventa y se oficializa a principios del siglo XXI, con la creación de los estándares básicos de competencias, que son unos documentos expedidos por el MEN, en los cuales presentan un nuevo abordaje metodológico de la forma en que se debe concebir y desarrollar el proceso educativo, alineados con los procesos de globalización, las tendencias políticas y económicas, enfocadas hacia la optimización de los procesos productivos, el aseguramiento de la calidad, el desarrollo tecnológico y la implementación de las habilidades para la vida.

A pesar de haber transcurrido un poco más de dos décadas desde que se empezó a trabajar en el desarrollo e implementación de competencias en el sistema educativo colombiano, persisten grandes dificultades y desafíos para su implementación, especialmente en el

sector educativo oficial y particularmente en la ruralidad colombiana, en donde hace falta una mayor inversión por parte del Estado, principalmente en aspectos como infraestructura, conectividad, capacitación y asistencia social, entre otros aspectos que ayuden a que los jóvenes y niños campesinos reciban una educación que promueva la formación de ciudadanos que puedan reflexionar, proponer y ejecutar acciones para solucionar problemáticas propias de sus contextos. Es decir, la formación de ciudadanos competentes, como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este artículo, se hace énfasis en las dificultades que se presentan en los procesos de capacitación docente, para la implementación de un proceso educativo basado en la formación por competencias y otra serie de aspectos derivados del mismo que no permiten que los educadores puedan desarrollar una labor más asertiva a este respecto. A su vez se proponen, algunas estrategias dentro de las metodologías activas que pueden facilitar la implementación de este modelo por competencias, haciendo hincapié en estrategias tales como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el aula invertida

Acerca de las competencias

Definir el término competencia, no es una tarea del todo sencilla, pues desde la semántica se puede considerar polisémico, ya que involucra una gran variedad de definiciones y conceptualizaciones. Sin embargo, comúnmente se suele relacionar con los términos destreza y/o habilidad. Ambos utilizados para describir la capacidad de un saber hacer ante un problema o situación y el poder “resolverlo adecuadamente”, por lo Universidad de Deusto (UD) que entiende las competencias como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas, que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación” (Villa Sánchez, 2020, p.23).

Por otra parte y aterrizando el concepto dentro del campo educativo, Ríos y Herrera (2017) consideran que “Las competencias son saberes combinados que integran el ser, *el*

saber hacer y el saber estar. El dominio de estos saberes –conceptuales, procedimentales y actitudinales- están en relación para el *ser capaz* de actuar con efectividad frente a contextos escolares y laborales” (p.1076). Bajo este enfoque, la amplitud de una competencia no se restringe, como afirman los autores, a la habilidad de actuar correctamente. Adquirir una competencia implica tener la capacidad de analizar de manera reflexiva, tomar decisiones de forma creativa y encontrar soluciones a problemas reales en contextos específicos. Todo esto se logra mediante la adecuada utilización de los recursos disponibles para ese propósito.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), amplía un poco la perspectiva del mismo, abordando además de los aspectos cognitivos y de las habilidades para un hacer, los aspectos socioemocionales del educando, definiendo las competencias como un “conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (citado por López Ibarra, 2012, p. 5). Esta última definición, presenta una variación, en el sentido que se aleja de la noción nominal de competencia, entendida como el entrenamiento o adiestramiento para el desarrollo de una actividad en la obtención de un resultado esperado, propio de una visión más laboral y operativa e incluye factores socioemocionales. Es decir, se incluyen criterios más integradores y propios de la condición humana, entendidos como el saber, referido a los conocimientos en general. Adicionalmente, el saber hacer, referente a lo que se hace con lo que los conocimientos adquiridos (acciones concretas y correctas), y finalmente, el saber ser y convivir relacionado con los comportamientos, actitudes, conductas y valores propios del ser humano que interactúa dentro una sociedad.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) define las competencias como:

Conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Las competencias le pertenecen al individuo y este las continúa desarrollando por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida.

En tal sentido, es bastante amplio el significado del concepto y es evidente también, su clara relación con el saber, el ser, el hacer y el convivir del estudiante, en base a lo que aprende.

Luego de analizar el significado del término competencia y todo lo relacionado al respecto, es que se puede entender la complejidad de las dificultades para su implementación dentro de los establecimientos educativos colombianos y en general de Latinoamérica, especialmente en aquellos de carácter oficial y de contexto rural, donde hay serios problemas por la falta de recursos de infraestructura y tecnología, sumado a la poca o nula capacitación docente, para su comprensión e implementación adecuada

Dificultades en la implementación de las competencias en la Ruralidad colombiana.

El mejoramiento de la calidad de la educación a través del desarrollo de las competencias, es un tema que en las últimas décadas ha formado parte importante de las agendas de los gobiernos y organismos multilaterales alrededor del planeta. En Latinoamérica y particularmente en Colombia, se puede decir que es un tema neurálgico y complejo, pues su abordaje no resulta ser tan sencillo, debido a la diversidad social y económica característica de un país que presenta una marcada desigualdad en el acceso a los recursos por parte de sus distintas comunidades urbanas y rurales. Pensar por ejemplo que, la aplicación de pruebas estandarizadas que evalúan diversos niveles de competencia a distintos grupos de estudiantes con estas realidades tan contrastantes y esperar resultados equiparables entre los mismos, es técnicamente una utopía.

De acuerdo con lo anterior, la crítica más frecuente que se le hace a la introducción del enfoque por competencias en educación; es que este concepto, se encuentra más relacionado con aspectos propios de la economía, los procesos de producción y el mercado laboral, por lo que no tendría mucho fundamento pedagógico (Bueno Chuchuca, 2022). Sin embargo, la tendencia por parte de los gobiernos y organismos multilaterales es a direccionar los enfoques y modelos curriculares en educación hacia la adopción e implementación de este modelo, y es ahí donde debemos considerar una serie de variables que lo condicionan y que no permiten por ejemplo, que los resultados alcanzados en el sector público y privado sean confrontables y más aún, cuando se comparan los resultados educativos del sector urbano con los del sector rural.

La introducción del modelo de competencias en Colombia, trajo consigo enormes desafíos para los educadores, especialmente para aquellos que desarrollan su labor en el sector rural. Pues este educador, en la mayoría de los casos con perfil tradicional, considera la inclusión de las competencias en el sistema educativo colombiano, como un

simple cambio de términos; asumiendo que lo que inicialmente fue conocido como objetivos, posteriormente pasó a ser logros de aprendizaje y finalmente competencias, sin que exista una profunda transformación en los procesos de planeación de la práctica educativa, en la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, en los procesos comunicativos que median la relación alumno-maestro y mucho menos en la evaluación de la actividad pedagógica.

La falta de procesos continuados de capacitación y formación del personal docente, en el desarrollo y asimilación del enfoque por competencias, sumado a las difíciles condiciones de infraestructura educativa, dotación, conectividad, entre otros aspectos, vuelve muy complejo el poder lograr un cambio de paradigma en la mayoría de la comunidad docente que permita la aplicación exitosa de este modelo, sumado a que de acuerdo con Guzmán Marín (2017):

La inexistencia de una corpus teórico que fundamente, defina, explique y enmarque los principios psicológicos, conceptos pedagógicos y elementos educativos constituyentes de este modelo de educación, ha propiciado que las formas de comprensión de lo que son las competencias se multipliquen en una diversa gama de definiciones, dependiendo de la perspectiva de cada autor en el mundo (p. 114)

El docente ha aceptado e introducido dentro de su discurso académico, el concepto de competencias y la evaluación basada en las mismas. Sin embargo, dentro de su planeación y práctica pedagógica, estos aspectos no son del todo claros y por tanto, se continúa desarrollando el proceso educativo en su forma más tradicional. Este es un punto inicial a considerar para poder fundamentar las dificultades para llevar a la práctica, el sistema basado en competencias en la educación del país y más concretamente en las zonas rurales.

Dentro de la estructuración curricular y pedagógica, es frecuente encontrar mallas curriculares o de aprendizajes con espacios donde aparecen identificadas las competencias a desarrollar en los distintos periodos académicos, en relación con las temáticas. Sin embargo, esta presencia obedece más a la necesidad de llenar espacios de formatos adoptados de otras instituciones o sugeridos por las autoridades educativas que a cumplir la función de orientar el proceso. Por tanto, la estructura misma de los currículos, se centra en los contenidos antes que en las competencias mismas. Es decir, los currículos se toman como referentes de construcción fundamentada en una lista de temas que se asemeja más a un índice o temario de un texto guía que a un constructo que dé cuenta de las habilidades y destrezas que los estudiantes deben desarrollar durante su escolaridad y cuya aplicabilidad trascienda los espacios académicos.

La planeación curricular suele presentarse profundamente atomizada, reduciendo las “competencias” a un conjunto de conocimientos segmentados y limitados a las áreas o asignaturas correspondientes, sin que exista una transversalización de los procesos académicos. Según Díaz Barriga (2006), “No existe en el momento, y es necesario reconocerlo, una clasificación completa, racional y funcional de las competencias que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza” (p. 33).

En la educación tradicional en la gran mayoría de los casos, el acto didáctico se limita a la transmisión organizada y sistemática de un conjunto de conocimientos desarticulados, en ocasiones descontextualizados y con poco dinamismo, generalmente consecuencia del poco entendimiento de lo que implica la noción de competencias o del poco esfuerzo por parte del profesorado para adelantar procesos que apunten a su implementación. Estas formas de enseñanza donde el estudiante actúa como un simple receptor de información y del cual se espera sea capaz de reproducirla así no la comprenda en su totalidad o no encuentre la relación, aplicabilidad o utilidad en su realidad, no tiene el nivel de

aprehensión conceptual en los estudiantes y el conocimiento inculcado suele ser de poca duración. De igual forma, la falta de motivación y lo poco atractivo que resulta esta concepción del acto educativo para el estudiantado actual, obliga a los alumnos más interesados al estudio de contenidos con el único fin de mostrar notas aceptables que suelen emplearse como indicadores de los desempeños académicos de los estudiantes y con las cuales se realizan procesos de sumas y promedios con la finalidad de obtener cifras definitivas que se emplean como criterios de promoción escolar.

Otra situación que se debe considerar dentro de lo expuesto anteriormente, es que el sistema educativo colombiano, tiene como uno de los principales insumos para la determinación de la evaluación de la calidad educativa, los resultados alcanzados en la aplicación de pruebas estandarizadas, conocidas como pruebas Saber y más recientemente, las pruebas denominadas “evaluar para avanzar”; que son elaboradas, validadas y avaladas por expertos del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y están diseñadas bajo un enfoque de competencias. Sin embargo, esto contrasta en muchos de los casos, con los modelos de evaluación que se emplean regularmente en buena parte de las instituciones educativas, pues no apuntan en la misma dirección y suelen estar más orientadas a la replicación de definiciones o conceptualizaciones más que al mismo análisis y solución de problemáticas. Estas dos concepciones tan divergentes, en el abordaje de la evaluación, traen como consecuencia inmediata, un rezago de resultados en pruebas dichas pruebas estandarizadas, con un marcado impacto negativo en las instituciones rurales (Meza Rodríguez, 2018). Sumado a que no es el único factor influyente para que se observen estos resultados, pues no se puede excluir de la ecuación, las grandes debilidades del sector educativo rural en aspectos como infraestructura y equipamiento, además de las dinámicas socioeconómicas de un sector que se encuentra claramente desfavorecido.

En rescate del desarrollo del enfoque por competencias en educación, se puede recurrir a la implementación de herramientas pedagógicas como las metodologías activas para orientar la planeación y la didáctica de los procesos enseñanza-aprendizaje bajo enfoques más transversalizados

Metodologías Activas

Las metodologías activas se convierten en alternativas pedagógicas que facilitan el desarrollo e implementación de competencias en educación. Al respecto, Muntaner et al. (2020); Medina-Díaz y Verdejo-Carrión (2020); Peralta y Guamán (2020) señalan que estas metodologías permiten que los estudiantes adquieran más capacidades para abordar y brindar soluciones a los problemas del entorno, fundamentadas en el análisis crítico y la toma responsable de decisiones, lo que resta importancia a los procesos de memorización y repetición de contenidos, muy comunes en el estilo de educación tradicional. Algunas de las metodologías activas que pueden ayudar en este propósito; son los procesos de aprendizaje basados en proyectos y en problemas, la gamificación, el aula invertida, entre otras.

El **aprendizaje basado en proyecto (ABP)**, al igual que todas las metodologías activas única al estudiante en el centro de su proceso de formativo, permitiendo el desarrollo de habilidades y conocimientos que le facultan para desarrollar diferentes actividades y tareas que dan solución específica a un problema, propio del ámbito escolar o del contexto socio-geográfico donde interactúa el estudiante se encuentra inmerso en una investigación. Durante este proceso el docente actúa como facilitador y acompañante del proceso. Por tanto, en el estudiante se promueve una mayor autonomía que potencia una formación integral (Peralta y Guamán, 2020). Al respecto, Serna y Díaz (2013) señalan que esta metodología, permite la integración de equipos multidisciplinarios en la ejecución de un proyecto, lo cual permite un abordaje más amplio de la problemática,

traduciéndose en la articulación de esfuerzos para dar solución dar solución al problema. Esta estrategia de enseñanza se convierte un modelo de instrucción que permite al estudiante, planear, ejecutar, verificar y evaluar proyectos.

Otra estrategia que puede ser útil para el avance hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en el desarrollo de competencias, es la **gamificación**, de la cual Álvarez y Polanco (2018) afirman:

La gamificación puede ser considerada como estrategia didáctica y motivacional adoptable en el proceso educativo, de utilidad para provocar comportamientos específicos en el estudiante dentro de un ambiente creativo y atractivo, que genere un compromiso con la actividad en la que participa y que apoye al lucro de experiencias positivas de aprendizaje. En el ámbito de las ciencias de la educación, de manera tácita se asocia a la gamificación con la incorporación de atributos de diseño de juegos para aprovecharlos en los encuentros de instrucción, sostenidos entre educador-educando-comunidad, no tratándose de utilizar juegos en sí mismos, sino de tomar parte de las mecánicas, medios de incentivos, narrativa, retroalimentación entre usuarios, reconocimiento, alternativas de progresión entre niveles, sistema de puntaje, entre otros elementos característicos, que logren enriquecer las rutinas de aprendizaje” (p. 21).

De forma similar, Sánchez-Pacheco (2019) y Solís y Marquina (2022) señalan que la gamificación se centra en la incorporación de los elementos del juego en el proceso de formación de los educandos, bajo la premisa que los aspectos involucrados en los juegos, sirven como agentes motivadores en los estudiantes, brindándoles autonomía, creatividad, la resiliencia y la posibilidad de realizar múltiples intentos hasta conseguir el logro de un objetivo, evitando la frustración.

Finalmente, el aula invertida, ofrece la posibilidad de cambiar el orden tradicional, en el sentido que los estudiantes realizan una documentación previa de los conceptos a estudiar

y luego llegan al aula a realizar procesos de retroalimentación con sus compañeros y docentes. Fernández-Gubieda (2020) lo resume de la siguiente forma: la clase inversa o flipped classroom es un modelo de enseñanza que se basa en la actividad del alumno fuera del aula. Lo que tradicionalmente hacían los profesores en sus clases (transmisión de contenidos) ahora deben aprenderlo los alumnos fuera. De esta manera el tiempo en clase se aprovecha mejor." (p. 36).

CONCLUSIONES

Para una situación de suma complejidad como la que se plantea, no existe una respuesta única, más bien, una multiplicidad de factores que se conjugan para que las competencias no se configuren como un sistema de universalidad dentro de la educación colombiana.

Una primera razón se debe a que las jornadas de capacitación dirigida a docentes y directivos docentes con relación al sistema de competencias y orientadas desde las secretarías de educación y del MEN, en parte no fueron clarificadoras sobre la conceptualización de lo que implica el trabajo por competencias y su aplicación en el aula. Esto en el profesorado y los profesionales de educación contribuyó a pensar que este nuevo enfoque se constituía en un capítulo más, de la cambiante política educativa colombiana y que por ser transitoria, mientras hacía su curso, se desarrollaba el trabajo académico de la forma como se había ejecutado hasta entonces.

Con relación al rol docente y la implementación del sistema de competencias, uno de los factores que puede considerarse es la resistencia del profesorado a emplear un sistema diferente a aquel en el cual, se han formado (cerca de doce años de escolaridad, cinco años de pregrado y en ocasiones un par de años más de postgrado) y para el caso de los educadores más antiguos, que han usado en sus primeros años en el servicio docente, esto es, el ejercicio docente se vuelve un poco rutinario y marcado por viejas costumbres de enseñar cómo se aprende.

Sumado a lo anterior, la planeación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el modelo basado en competencias implica un mayor nivel de rigurosidad y de creatividad, por tanto, abandonar la zona de confort y emplear nuevos enfoques en todos los niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo del enfoque por competencias en la educación colombiana, requiere un cambio de paradigma en la labor pedagógica docente que permita a éste, convertirse en un facilitador del proceso, mientras que al estudiante lo transforme en el principal protagonista de su proceso de aprendizaje. Es claro que el uso de alternativas como las metodologías activas dentro del proceso puede ayudar a mejorar en esta tarea. Sin embargo, dicha propuesta debe ir acompañada de las inversiones del Estado que faciliten su implementación, especialmente en las zonas rurales y más apartadas del país.

REFERENCIAS

Álvarez, A., y Polanco, N. (2018). La gamificación como experiencia de aprendizaje en la educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 6(4), 19–23
<https://doi.org/10.37843/rted.v6i4.30>.

Bueno Chuchuca, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 93-117.
<https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02>

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque por competencias en educación; ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es.

Fernández-Gubieda Santiago (2020). Aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la covid-19. Universidad de Navarra. España. Ediciones Eunsa.
<https://www.unav.edu/documents/24640148/26406619/RubicSueltas.pdf>

Guzmán Marín, F. (2017). Problemática General de la Educación por Competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, (24), 107-120.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>

López Ibarra, A. (2012). Origen Y Fundamento De La Educación Basada En Competencias. *Xihmai*, 3(5). <https://doi.org/10.37646/xihmai.v3i5.117>

Medina-Díaz, M. D. R., y Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>

Ministerio de Educación Nacional (2020).

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/79364:COMPETENCIAS>

Meza Rodríguez, D. (2016). Algunos factores que influyen en los resultados de las pruebas estandarizadas y censales. *Boletín Redipe*, 5(3), 136-145. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6064449.pdf>

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., y Mut-Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>

Peralta Lara, D. C., y Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>

Ríos, D., y Herrera A.(2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43, 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>

Sánchez-Pacheco, C. L. (2019). Gamificación: Un nuevo enfoque para la educación ecuatoriana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 7(2), 96–105.

<https://doi.org/10.37843/rted.v7i2.16>

Serna Gómez, H. y Díaz Peláez, A. (2013). Metodologías activas del aprendizaje. (1ºed.) Fundación Universitaria María Cano.

https://www.academia.edu/33679261/MEDTODOLOGIAS_ACTIVAS_DEL_APR_ENDIZAJE

Solís-Castillo, J. C., y Marquina-Lujan, R. J. (2022). Gamificación como alternativa metodológica en la educación superior. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 66 - 83.

<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.5>

Solórzano-Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907382>

Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.

<https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>