

COMPETENCIAS EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO: UNA BASE COMÚN LATINOAMERICANA

DR. ANTONIO ROVEDA HOYOS
<https://orcid.org/0000-0001-5029-050X>
Universidad del Externado de Colombia, Colombia
antonio.roveda@uexternado.edu.co

DR JOSÉ IGNACIO AGUADED-GÓMEZ
<https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>
Universidad de Huelva, España
eduhu@uhu.es

Recibido: 27 de mayo del 2024 / Aceptado: 20 de agosto del 2024
doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2024.n42.7332>

RESUMEN. Esta investigación devela las competencias comunes del componente disciplinar de los programas académicos profesionales en Comunicación o Periodismo en América Latina en los casos de universidades de Argentina, Colombia y México. Su relevancia radica en contribuir al diseño de herramientas, métodos e indicadores que mejoren la calidad de la educación superior en América Latina, a partir del estudio de los procesos de formación y evaluación por competencias. Además, proporciona pautas para la homologación y convalidación de estudios a nivel nacional e internacional. La metodología incluyó cinco pasos: selección de instituciones de educación superior (IES), elección de programas académicos, identificación de competencias declaradas por los programas, categorización de competencias en los sílabos de asignaturas disciplinares y caracterización de competencias comunes en asignaturas disciplinares. A través de ellos, se halló (1) la ruptura de la prevalencia de la competencia cognitiva tradicional y (2) el diálogo entre dimensiones del profesional integral. Finalmente, se concluyó que se requiere de una base sólida para evaluar la calidad de la formación y de la necesidad del fomento del diálogo entre pares, el autoconocimiento y la autorregulación.

PALABRAS CLAVE: formación de competencias / evaluación de competencias / competencias profesionales comunes / programas profesionales de calidad / profesionales en comunicación y periodismo

SKILLS IN COMMUNICATION AND JOURNALISM: A COMMON LATIN AMERICAN BASE

ABSTRACT. This research revealed the common competencies of the disciplinary component of professional academic programs in Communication and/or Journalism

in Latin America: Argentina, Mexico, and Colombia cases. Its relevance lies in contributing to the design of tools, methods and indicators that improve the quality of higher education in Latin America, based on the study of training and evaluation processes by competencies. In addition, it provides guidelines for the homologation and validation of studies at a national and international level. The methodology included five steps: 1) Selection of higher education institutions. 2) Selection of academic programs. 3) Identification of competencies declared by the programs. 4) Categorization of competencies in the syllabi of disciplinary subjects. 5) Characterization of common competencies in disciplinary component subjects. It was concluded: 1) Break with the prevalence of traditional cognitive competence. 2) Dialogue between dimensions of the integral professional. It was concluded: 1) A solid basis for evaluating the quality of education. 2) Need to promote dialogue between peers, self-knowledge and self-regulation.

KEYWORD: competency-based education / competency-based assessment / common professional competencies / quality professional programs / communication / journalism professionals

COMPETÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO E JORNALISMO: UMA BASE COMUM LATINO-AMERICANA

RESUMO. Esta pesquisa revelou as competências comuns do componente disciplinar dos programas acadêmicos profissionais em Comunicação e/ou Jornalismo na América Latina: casos da Argentina, Colômbia e México. Sua relevância reside em contribuir para a concepção de ferramentas, métodos e indicadores que melhorem a qualidade do ensino superior na América Latina, com base no estudo dos processos de formação e avaliação por competências. Além disso, fornece diretrizes para homologação e validação de estudos em nível nacional e internacional. A metodologia incluiu cinco etapas: 1) Seleção das instituições de ensino superior; 2) Escolha dos programas acadêmicos; 3) Identificação das competências declaradas pelos programas; 4) Categorização das competências nos conteúdos programáticos da componente disciplinar; 5) Caracterização de competências comuns nas disciplinas disciplinares. Duas descobertas: 1) Romper com a prevalência da competência cognitiva tradicional. 2) Diálogo entre dimensões do profissional integral. Em conclusão: 1) Uma base sólida para avaliar a qualidade da formação. 2) Necessidade de promover o diálogo entre pares, o autoconhecimento e a autorregulação.

PALAVRAS-CHAVE: educação baseada em competências / avaliação baseada em competências / competências profissionais comuns / programas profissionais de qualidade / profissionais de comunicação / jornalismo

INTRODUCCIÓN

El debate sobre la noción de competencia en la educación superior surgió en los años noventa (López López et al., 2018), lo que evidencia el poco alcance de las indagaciones al respecto al punto de no trascender en las aulas de las instituciones de educación superior (IES) (Vargas Ariza & Aravena Domich, 2022). Ante ello, esta investigación se propuso develar las competencias comunes en la formación y evaluación por competencias de los programas profesionales de Comunicación y Periodismo de América Latina en los casos de Argentina, Colombia y México.

El valor investigativo de este estudio yace en el vacío que se evidenció en la revisión de las investigaciones, las cuales están centradas fundamentalmente en estudios de currículo o en explicaciones metodológicas sobre experiencias de aprendizaje. Entonces, dicho vacío trata sobre lo que supone formar-evaluar por competencias y reconocer, a su vez, las competencias comunes del componente disciplinar de la formación profesional. De ello, surgió la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las competencias comunes en la formación y evaluación por competencias de los programas profesionales en Comunicación y Periodismo en universidades de América Latina que, como una base compartida, puedan propiciar una evaluación de alcance global?

Para abordar la pregunta, se partió de la hipótesis: si se identifican las competencias comunes en la formación profesional de los programas profesionales en Comunicación y Periodismo de América Latina en los casos de universidades de Argentina, Colombia y México, entonces se posibilitaría decantar los núcleos de formación por competencias para la región. A partir de ello, dichas competencias serían el insumo esencial tanto para el diseño de instrumentos de evaluación por competencias para la región en torno al campo disciplinar como para formular lineamientos de calidad y de movilidad académica de estudiantes y docentes en la región.

Estado del arte

La revisión sobre formación y evaluación por competencias en educación superior y en comunicación y periodismo se desarrolló en cuatro etapas:

1. *Definición de criterios de búsqueda.* Producción científica en América Latina, el Caribe y Europa entre el 2012 y el 2022. Se utilizaron términos como *formación por competencias, evaluación por competencias, competencias comunes, formación en comunicación o periodismo por competencias* y otros términos asociados. Además, se consultó Scopus y Web of Science, y los motores de búsqueda Access y Google Scholar.
2. *Depuración de material.* A través de nuevos términos: *competencia, aprendizaje basado en competencias, competency, competency based learning, high education, skills, evaluación por competencias en comunicación, competencias comunes en comunicación.*

3. *Identificación de categoría endógenas.* Con base en una matriz organizada en dos macrocategorías: formación y evaluación, seguidas por categorías contextuales de autor, país, año. También en categorías de contenido, como objeto de investigación, con sus subcategorías (aprendizaje, articulación disciplinar, base curricular, competencias aplicadas, currículo, docencia, metodología asignatural, mundo digital y seguimiento); metodología con subcategorías (cuantitativa, cualitativa y mixta), procedimiento o pasos y hallazgos-conclusiones.
4. *Síntesis de los hallazgos con tendencias y dinámicas de 139 estudios.* 46 % orientados a procesos de formación y 54 % a procesos de evaluación.

En general, se encontró que los campos de estudio de las investigaciones se aglutinaron alrededor de las experiencias de aprendizaje y, en algunos casos, en torno a la articulación disciplinar como plataforma de soporte del currículo. En la subcategoría objeto de estudio/temática, el aprender marcó una relación entre competencias para profesionales y el mundo digital y enfatizó en la evaluación como otro proceso formativo, lo cual llevó a considerar competencias cognitivas conectadas con competencias investigativas. Sobre el diseño, enfoque o metodología, prevaleció el diseño cualitativo, acompañado por el paradigma interpretativo aplicado a estudios de caso. Estos datos revelaron un interés implícito por la evaluación de los procesos de formación por competencias. A pesar de ello, se encontró una ausencia significativa de las competencias comunes en la formación disciplinar en comunicación y periodismo, lo cual implica una evaluación holística obstaculizada.

El contenido sobre competencias en educación superior se organizó en los siguientes focos temáticos:

- *Renovación curricular.* Con estudios que profundizan en el quehacer pedagógico-didáctico en las aulas, en los objetivos de formación básica, específica disciplinar, transversal complementaria, tecnológica, científica y ciudadana del estudiante y en la cuantificación del trabajo académico (Polo et al., 2019). Esto promovió la variable de análisis créditos académicos.
- *Reflexiones teóricas.* Se acopió investigaciones que correlacionan las competencias del área profesional y la formación teórica o práctica (Marta Lazo et al., 2020), lo que generó la variable de análisis énfasis (teórico/práctico/teórico-práctico).
- *Referentes contextuales.* Con comparaciones de competencias de planes de estudios con el marco declarado y de este con los lineamientos internacionales (Montoya, et al., 2020), contrastes que apalancan la variable área de formación.
- *Ponderaciones.* Se aproximó a la medición de opiniones y percepciones de la formación, las habilidades y las competencias en escalas bajo criterios declarados en las propuestas curriculares (Nieto-Ortiz & Cacheiro González, 2021), lo que ponderó los criterios de muestreo de esta investigación.

Los estudios sobre formación y evaluación por competencias en comunicación o periodismo en Latinoamérica se agruparon por proximidad en seis subcategorías: base curricular, metodología asignatural, competencias aplicadas, mundo digital, mercado laboral y articulación disciplinar. Esto develó que, aunque se habla de créditos académicos para Latinoamérica, los estudios no parten de una base común de competencias, sino que establecen una medida de tiempo de trabajo para todos los programas (Mundt, 2018).

Asimismo, se presentó una amplia gama de enfoques en la formulación y la actualización de asignaturas. Esto ha dificultado establecer líneas de trabajo de evaluación por competencias (Anido Vidal et al., 2018; Deharbe, 2019; Herrero & Herrera-Damas, 2021; Méndez Santos et al., 2018; Polo et al., 2019; Villegas et al., 2021). Esta dispersión mostró que con una base común de competencias se potenciaría la autorregulación de los estudiantes en su proceso formativo, la cual se encuentra en manos de los docentes y administrativos.

Las subcategorías mundo digital y competencias aplicadas agruparon las tendencias del uso de las tecnologías de la comunicación y la información, el cambio de perfil profesional y la manera de dialogar con otras disciplinas (Díaz-Barriga, 2019; Domènech Martínez et al., 2019; López-Martín & Córdoba-Cabús, 2020; Marta Lazo et al., 2020; Romero Carrión et al., 2022;). Además, se encontró que las TIC son esenciales en la formación en comunicación y periodismo, por lo que se han incluido materiales digitales en el aula en réplica a una sociedad cada vez más tecnológica.

En síntesis, la relación entre formación y evaluación es esencial en la educación superior; sin embargo, se observa que el foco está en el diseño de actividades y metodologías dentro del aula. Por ello, hace falta una base común para evaluar competencias, especialmente en la carrera de Comunicación, lo que afecta la calidad de la formación de futuros comunicadores en Latinoamérica.

Referentes conceptuales

La comunicación ha pasado por cambios reveladores debido a la evolución acelerada de la tecnología en la era digital (Tovar Natera, 2019) (dimensiones tecnológica y digital) y la globalización caracterizada por la interconectividad y relaciones recíprocas, la digitalización, la multicanalidad, las redes sociales y el énfasis en la experiencia. Esto ha generado que se busque maneras de actualizar las propuestas profesionales en la formación en este campo disciplinar. Así, el componente disciplinar ya no mira la disciplina aislada, sino sus relaciones con aspectos que intervienen en la comunicación de cada individuo y de las organizaciones.

Ahora, para América Latina, se trata de una comunicación (dimensión cognitiva), como lo señala Martín-Barbero (2015), estrechamente ligada a la cultura de un pueblo que reclama el reconocimiento de su identidad sometida a la colonización impuesta por

la clase dominante (dimensión intercultural). Esta dimensión reconoce las culturas cotidianas que involucran lo urbano, la indigencia, las mezclas y el legado histórico. Una combinación que ha dado cabida a “nuevas realidades que se expresan desde la interculturalidad, la multiculturalidad y la pluralidad de sentires” (Chaparro, 2017, p. 109). Esto significa explorar la comunicación más allá de teorías y procesos, contemplando “las estructuras, los escenarios y los grupos sociales que se apropian de los mensajes y los reelaboran” (García-Canclini, 1992, p. 12) (dimensión investigativa). Así, la gestión de la comunicación en Latinoamérica (dimensión estratégica) atiende la necesidad demandada por nuevas narrativas (dimensión semiótica y de lenguajes) y formas de construir mensajes (dimensión creativa). Estas dimensiones configuran la comunicación que aquí se acoge para fines del estudio.

Por otro lado, una competencia se define como la capacidad de una persona para realizar una actividad o cumplir un objetivo en el ámbito laboral, académico o interpersonal. Aquí, se asume la noción que propone Correa Bautista (2009), como la resultante ulterior de las experiencias que ha conseguido cimentar el individuo, con la que manifiesta su saber en tanto conocimiento, su saber hacer y su saber ser, los cuales representan un saber pluridimensional subyacente en la actuación particular, en la interacción que se realiza en un contexto específico y con el dominio de herramientas simbólicas, recursos y técnicas de un campo disciplinar o una acción humana concreta.

La formación por competencias en la educación superior se caracteriza, entonces, por la construcción social de saberes, aprendizaje significativo, combinación de capacidades y valores, desarrollo de capacidades metacognitivas, planteamiento del proyecto de vida y aprendizaje permanente (Ospino Duque & Lago de Vergara, 2020). Asimismo, no es suficiente que los estudiantes se gradúen con conocimientos curriculares, también han de dominar habilidades para su inserción laboral no ajenos a la cultura, la sociedad y las TIC (Tobón, 2013). En ese sentido, la evaluación por competencias en este nivel educativo va más allá de medir conocimientos curriculares, se enfoca en habilidades prácticas, actitudinales y aplicadas. Esto implica evaluar la capacidad para resolver problemas y de aplicar conocimientos en situaciones reales con propuestas innovadoras, según los recursos disponibles y con actitud crítica y reflexiva (Saiz & Gómez, 2020).

De manera particular, México adoptó el enfoque basado en competencias a finales del siglo xx y, con la Ley General de Educación Superior del 2019, estableció criterios para fomentar competencias genéricas. Hoy, su sistema nacional de evaluación educativa garantiza la calidad evaluando el sistema educativo nacional (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2020). Asimismo, la acreditación universitaria es voluntaria y realizada por CIEES, COPAES y la asociación no oficial CENEVAL.

En el caso de Argentina, en la Ley 24.521 de 1995, se muestra el compromiso a la educación superior a proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica de alta calidad. De igual modo, con la Ley 26.206 del 2006, se aseguró la creación

de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para atender las problemáticas de desigualdad y calidad educativa (CONEAU, 2022).

Por su parte, Colombia declaró la educación por competencias en el 2016, como respuesta a las necesidades de la sociedad actual frente al mejoramiento de la calidad en la educación. Así, la ley 30 de 1992 plantea los referentes de la educación superior y crea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el cual presenta las características de calidad propias de la educación superior (CNA, 2024).

En los tres países analizados, la formación por competencias está en la agenda educativa; sin embargo, persisten brechas cognitivas y metodológicas entre objetivos y práctica, con carencias en capacitación docente como un obstáculo clave (Díaz Barriga, 2019; Machado Ramírez & Montes de Oca Recio, 2020). Asimismo, las tres naciones manifiestan la necesidad de un currículo flexible y orientado al aprendizaje autogestionado, lo que incentiva el interés hacia la práctica por medio de la investigación. Algunas de las entidades que regulan la calidad educativa en dichos países son la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en Colombia y el Consejo para la Acreditación de las IES en México (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2021).

Finalmente, la evaluación por competencias en educación superior se compromete con estimar la capacidad de los estudiantes para manejar adecuadamente situaciones que eventualmente podrían enfrentar en su labor posterior. En otras palabras, se trata de determinar si los estudiantes pueden aplicar lo que han aprendido en contextos reales, específicos y situados. Esto involucra proponer soluciones a problemas y aplicar sus saberes en escenarios específicos.

METODOLOGÍA

La oferta de programas de formación profesional en comunicación o periodismo en América Latina en el 2020 fue de 1862 impartidos en 834 IES de 20 países (Muñoz Uribe, 2020). De este universo, Argentina, México y Colombia fueron los países seleccionados (véase la Tabla 1) por tres razones esenciales:

1. Geográficamente representan zonas estratégicas de la región: cono sur (Argentina), zona norte del continente (México) y zona andina (Colombia).
2. Estos países se encuentran entre los cinco países que concentran la mayor oferta de formación profesional: México, Brasil, Colombia, Perú y Argentina (Muñoz Uribe, 2020).
3. Cuentan con la mayor producción académica y científica en el continente en materia de formación y evaluación por competencias.

Tabla 1

Datos relevantes del universo de la muestra

Zona geográfica	IES	Programa profesional	Formación doctoral
Región del cono sur	106	166	5
México	238	323	26
Región andina	244	303	16

Fuente: Datos extraídos de "Condiciones de la oferta educativa en comunicación y periodismo en América Latina", por Muñoz Uribe, 2020, Grupo Comunicar Ediciones, p. 198.

Dentro de este universo, además, se procedió con un muestreo no probabilístico y se proyectaron como criterios de validez y confiabilidad, la exhaustividad y transferibilidad (validez externa) (Borjas García, 2020; Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018); la coherencia y consistencia (validez interna); y la pertinencia (Corral, 2017; Rojas Bravo & Osorio Acosta, 2017) dentro del proceso de la selección. En tal sentido, esta investigación, de diseño cualitativo, se desarrolló en las siguientes etapas:

1. Selección de las IES mediante diez criterios: cuatro de carácter global (alcance de las evaluaciones del sistema de educación superior) y seis de carácter específico del programa (nivel profesional, modalidad presencial, acreditación nacional/local, declaración de formación por competencias, trayectoria o reconocimiento/reputación y oferta posgradual (véase la Tabla 2).

Tabla 2

Criterios de muestreo y su peso porcentual

De carácter global/internacional		
1	Ranking QS	10 %
2	Ranking de Shanghái	10 %
3	CLAEP	15 %
4	Naturaleza organizacional	5 %
		40 %
De carácter específico de programa		
1	Nivel de formación	5 %
2	Modalidad presencial	5 %
3	Acreditación nacional/local	10 %
4	Formación por competencias	15 %
5	Trayectoria (historia)	15 %
6	Oferta posgradual	10 %
		60 %

2. Selección de los programas académicos de la oferta de cada IES aplicando el criterio fundamental o base epistemológica en los programas académicos que incluían en su denominación el término *comunicación* como saber raíz (véase la Tabla 3).
3. Acopio en dos matrices: una con información general de los programas en variables (véase la Tabla 4) y otra con datos de los sílabos de las asignaturas del componente de formación disciplinar (véase la Tabla 5).
4. Identificación de las competencias comunes de los programas académicos.
5. Caracterización de las competencias comunes en términos de categorías endógenas.

Siguiendo lo anterior, se seleccionaron 18 IES: seis universidades (cuatro privadas y dos públicas) por cada país seleccionado. Esta muestra homogénea se debe a que la proporcionalidad de la oferta académica es similar en las tres naciones (véase la Tabla 3).

Tabla 3

Instituciones educativas superiores y programas académicos seleccionados con puntaje de muestreo

Número	País	Institución educativa superior	Puntaje	Nombre del programa o carrera
1	Argentina	Universidad de Buenos Aires	80 %	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
2	Argentina	Pontificia Universidad Católica de Argentina	85 %	Licenciatura en Comunicación Periodística
3	Argentina	Universidad de Belgrano	70 %	Ciencias de la Comunicación
4	Argentina	Universidad de Palermo	70 %	Licenciatura en Comunicación Audiovisual
5	Argentina	Universidad Austral	65 %	Comunicación
6	Argentina	Universidad Nacional de Rosario	80 %	Licenciatura en Comunicación Social
7	Colombia	Universidad Autónoma de Occidente	85 %	Comunicación Social - Periodismo
8	Colombia	Universidad de La Sabana	90 %	Comunicación Social y Periodismo
9	Colombia	Universidad del Norte	90 %	Comunicación Social y Periodismo
10	Colombia	Universidad Externado de Colombia	90 %	Comunicación Social y Periodismo
11	Colombia	Universidad de Antioquia	75 %	Comunicaciones
12	Colombia	Universidad del Valle	90 %	Comunicación Social

(continúa)

(continuación)

Número	País	Institución educativa superior	Puntaje	Nombre del programa o carrera
13	México	Universidad Anáhuac México	65 %	Licenciatura en Comunicación
14	México	Benemérita Universidad de Puebla	70 %	Licenciatura en Comunicación
15	México	Universidad Nacional Autónoma de México	85 %	Ciencias de la Comunicación
16	México	Universidad Iberoamericana CDMX	90 %	Comunicación
17	México	Tecnológico de Monterrey	75 %	Licenciatura en Comunicación
18	México	Universidad Panamericana	70 %	Licenciatura en Comunicación

Se aclara que, inicialmente, la unidad de análisis fue el programa académico; sin embargo, luego de vaciar la información en una matriz de 148 entradas, no se evidenciaron las competencias del componente disciplinar en detalle. Por tal razón, se estableció el sílabo del componente disciplinar como unidad de análisis, lo que alimentó una matriz con 535 entradas. Esta muestra se sometió, entonces, a un proceso cualitativo de segmentación, categorización y reducción de las categorías emergentes hasta la saturación de la muestra. Con esto, se realizaron dos lecturas interpretativas: (1) De los datos extraídos de los programas académicos en cada una de las IES (véase la Tabla 4) y (2) de los datos emanados de los sílabos de cada una de las asignaturas del componente disciplinar, vaciados en una matriz (véase la Tabla 5).

Tabla 4*Variables de la matriz por programa*

Variables	Descripción
País	Argentina, México, Colombia
IES	Institución seleccionada
Programa (académico)	Denominación
Perfil desglosado	Perfil declarado por el programa

(continúa)

(continuación)

Variabes	Descripción
Tendencia marcada del perfil	Énfasis de cada una de las declaraciones en el perfil
Tipo de saberes	<ul style="list-style-type: none"> – Saber saber (conocer): relacionado con la dimensión cognitiva de exploración y aprehensión de conceptos y teorías – Saber hacer: relacionado a la acción, la aplicación de lo aprendido y la puesta en práctica – Saber ser: involucrado a la dimensión actitudinal, axiológica y ética frente a la realidad cuando se actúa en ella
Perspectiva de la habilidad	<ul style="list-style-type: none"> – Epistemológico: manejo conceptual o indagatorio – Tecnológico: tipo de herramientas de apoyo – Digital: manejo de herramientas digitales para un área específica – Estratégico: planeación o anticipación de acciones – Innovación: propuestas creativas – Creación de contenidos: elaboración de productos y contenidos comunicativos

Tabla 5*Variabes de la matriz por sílaba*

Variabes	Descripción
País	Argentina, México, Colombia
IES	Instituciones seleccionadas
Programa	Programas seleccionados en cada IES
Nombre de asignatura	Denominación en el plan de estudios
Temas por tratar	Contenidos temáticos de cada asignatura declarada en el componente disciplinar del plan de estudios
Tema global (codificación abierta)	Idea central o columna vertebral de la temática
Indicadores	Descriptoros significativos de la temática anterior
Habilidad general (codificación axial)	Asociación del descriptor con la habilidad que señala
Competencia	Habilidad que se desarrollará
Habilidad incluyente (codificación axial)	Descriptoros de unidades contenedoras de otras habilidades

(continúa)

(continuación)

Variables	Descripción
Macrocompetencia	Acuñar habilidades que contienen otras por proximidad
Habilidad máxima (codificación selectiva)	Reducción máxima de los datos
Supracompetencia	Develación de la unidad más incluyente
Énfasis	Preeminencia de actividades: teóricas, prácticas o teórico-prácticas
Área de formación	Comunicación o Periodismo
Número de créditos	Tiempo según el tipo de trabajo a realizar por el estudiante

La lectura de la primera matriz arrojó unas categorías que no son necesariamente excluyentes. En las frases declaradas en el perfil del profesional, se encuentran varios aspectos de la comunicación involucrados en los procesos de formación. A manera de ejemplo de este análisis, en sucinto, se señala que la frase “participar en el desarrollo de materiales y recursos comunicativos innovadores respetando la comunidad”, en el contexto de programa académico, lleva a considerar que “lo nuevo ha de ser valioso y necesario para otros” como aspecto relevante de ese futuro profesional. Por lo tanto, aunque se relaciona con la producción de contenidos comunicativos, esta declaración convoca, primordialmente, a que esa acción se realice con una postura ética que respete la creación del material con compromiso con el saber ser en contexto y, puntualmente, frente a tal innovación.

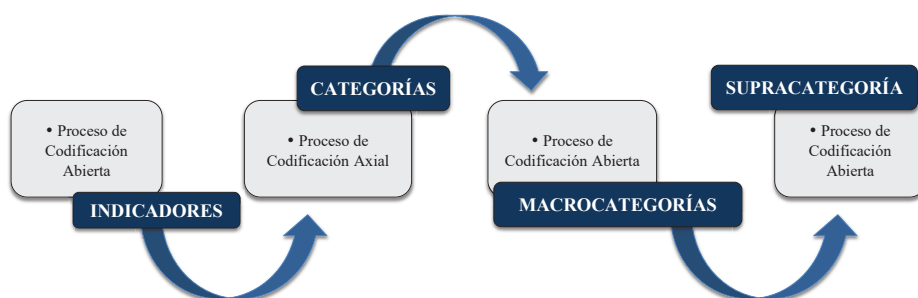
Las categorías develadas, con la lectura de la segunda matriz, no son excluyentes; se solapan unas con otras para revelar cuál es la que juega un papel más categórico. Así, encontrar las competencias comunes pasó por un análisis de reducción de datos que se ilustra de la siguiente manera: en la asignatura Teorías de la Comunicación, se trabajan temas relacionados con comunicación como objeto de estudio, historia de escuelas y corrientes, modelos y categorías para analizar los procesos comunicacionales, debates actuales, lo cual plantea como temas globales a la teoría, historia y escuelas. Esto implica el dominio de las perspectivas teóricas (enfoques y modelos de la comunicación), cuyo planteamiento invita al desarrollo de habilidades del pensamiento que resultan de procesos mentales que viabilizan estructurar y manejar información. Este enfoque de la asignatura lleva a la competencia cognitiva, mediante la cual se construye el fundamento disciplinar de la comunicación y, para ello, propone como categoría incluyente el dominio de temas, problemáticas, planteamientos, miradas, lecturas, explicaciones, lo que lleva a saberes reunidos en la macrocompetencia fundante, que aporta finalmente

a la comunicación efectiva con diferentes intenciones, contextos, situaciones utilizando medios y herramientas diversas, recogida por la supracompetencia comunicacional.

Se precisa que cada una de las asignaturas del componente profesional pasaron por un proceso cualitativo de segmentación, categorización y reducción de las categorías emergentes (en repetidas ocasiones) hasta saturar la muestra e identificar como un gran hallazgo de esta investigación la supracompetencia comunicacional. Este es un aporte en términos de la teoría fundada o fundamentada (véase la Figura 1).

Figura 1

Reducción de datos hasta develar la supracategoría



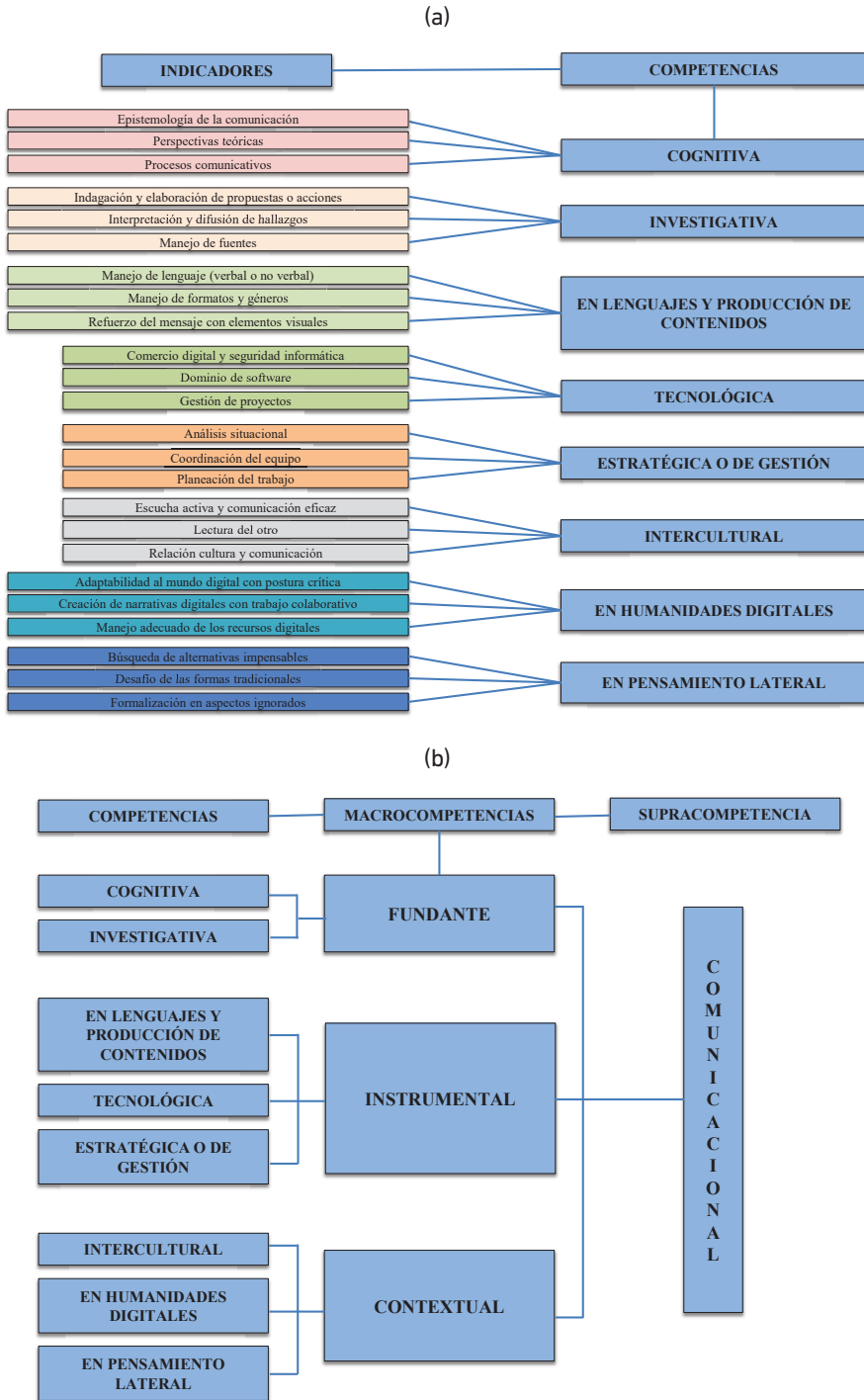
Las categorías emergen del proceso de análisis inductivo por codificación axial, abierta y selectiva como se aprecia en el acápite siguiente.

Proceso inductivo y las categorías emergentes

Las categorías emergen del proceso de codificación abierta. Mediante ella se identifican los conceptos centrales aquí traducidos en indicadores, los que, por el proceso de codificación axial del ejercicio de interpretación y análisis en torno a ejes de nociones, generan categorías más amplias o competencias: cognitiva, investigativa, en lenguajes y producción de contenidos, tecnológica, estratégica o de gestión, intercultural, en humanidades digitales y en pensamiento lateral (véanse las figuras 2a y 2b). Esta categorización desemboca en la reducción o vinculación de unas categorías con otras por proximidad conceptual y grado de jerarquización de categorías y subcategorías, hasta obtener las macrocategorías: fundante, instrumental y contextual (véanse las figuras 2a y 2b).

Figura 2

Proceso inductivo y las categorías emergentes



La macrocompetencia fundante se expresa en el corpus como la base teórico-conceptual que estructura una manera de concebir la realidad comunicativa, ya que acoge las problemáticas, los planteamientos, las miradas, las lecturas, las explicaciones de la acción comunicativa. Además, se devela de la reducción de las competencias cognitiva e investigativa. La primera abarca aspectos teóricos y conceptuales de la comunicación (teorías de la comunicación: contextualización histórica, escuelas, modelos y corrientes de pensamiento) y la segunda se vincula con la exploración de problemáticas relacionadas con el campo de la comunicación y el periodismo (de carácter teórico, estratégico, aplicado, mediático, social, científico, periodístico), e implica habilidades para investigar el campo de la comunicación.

La macrocompetencia instrumental, por su parte, reúne saberes al servicio de la acción comunicativa, se enfoca en la función, la utilidad, en los medios y las mediaciones, y se devela con la reducción de las competencias en lenguajes y producción de contenidos, tecnológica y estratégica o de gestión. La primera se relaciona con el dominio de sistemas de significación de naturaleza verbal y no verbal con los que se comunica una idea con una intención, se relaciona con la producción de contenidos en diversos lenguajes y medios (con dominio de cada lenguaje y formato), así como la habilidad para crear y producir contenidos efectivos. La segunda da cuenta de saberes que atañen el uso de las TIC y su impacto en la manera en que se concibe y plasma la comunicación; además, requiere dominio de tecnologías utilizadas en la producción y distribución de contenidos en medios digitales y tradicionales. Por último, la tercera se refiere a saberes sobre la planificación, organización, administración y el manejo de los recursos para lograr objetivos comunicativos de manera individual u organizacional.

La macrocompetencia contextual concentra saberes que ubican la acción comunicativa. Su sentido yace en dos perspectivas: una sobre comprender y utilizar información en un contexto adecuado y, otra, en abordar los distintos elementos que competen a la adecuación comunicativa dada por la comprensión del contexto. Se revela con la reducción de las competencias intercultural, en humanidades digitales y en pensamiento lateral. La primera corresponde al fenómeno sociocultural y comunicativo, en el que dos o más culturas se ponen en relación dialógica a través de interacciones comunicativas. La segunda tiene que ver con saberes propios de la relación entre la tecnología digital y la investigación en humanidades. Se orienta a el uso de herramientas digitales para comprender realidades culturales y humanas. La tercera se enfoca en encontrar soluciones creativas e innovadoras a problemas complejos, con los que se libera la imaginación para romper modelos tradicionales, cuyo sentido está en buscar alternativas impensables, aspectos ignorados de un problema, incluso en cuanto a maneras de pensar sobre estos.

A partir de las tres macrocompetencias, con la codificación selectiva, de integración y depuración teórica, se da paso a la abstracción de la supracompetencia comunicacional.

Esta apertura la configuración de una teoría sobre la formación y evaluación por competencias de profesionales del campo de la comunicación en América Latina.

Finalmente, se aclara que, la variable créditos académicos fue excluida de la matriz de análisis al evidenciar la total disparidad en la manera de concebir y medir el trabajo académico, en el aula y fuera de ella. No es posible determinar lo común para los tres países, ya se señalaban distintos números de créditos académicos para una misma asignatura. En Argentina, por ejemplo, se utiliza el crédito SATC (de 25-30 horas de estudio); y, en 2023, la nueva normativa utiliza el CRE, equivalente a 25 horas de trabajo total del estudiante. Mientras tanto, en México, el crédito SATCA corresponde a 32 horas de trabajo académico y, en Colombia, un crédito académico corresponde a 48 horas de trabajo total por parte del estudiante. Estas múltiples interpretaciones, frente a la misma noción, representan una gran dificultad para establecer la base común de los programas profesionales en comunicación o periodismo.

RESULTADOS

Base común para Latinoamérica

Se revisaron las propuestas curriculares de formación profesional sobre los saberes involucrados en una competencia. Así, se constató que Argentina y México ponen especial énfasis en el saber hacer. Esto significa que las propuestas de formación profesional en dichos países se enfocan más hacia la plantificación, la producción grupal colectiva, la realización, diseño y elaboración de contenidos, productos y estrategias en el campo de la comunicación. Por otra parte, en Colombia se da mayor preponderancia al saber ser en contexto, orientándose a la construcción social de formas simbólicas, la comprensión de la naturaleza y social de la comunicación, el análisis de las audiencias y el desarrollo de capacidades expresivas en el área de la comunicación. Esto muestra que Argentina, México y Colombia han pasado a segundo plano el saber saber, en respuesta a lo señalado en los lineamientos educativos generales, los cuales invitan a cambiar la marca tradicional de trabajo teórico, memorístico y centrado en la enseñanza por un trabajo más aplicado, líquido y centrado en el aprender.

Asimismo, la revisión de los sílabos se compiló en una matriz, cuya lectura interpretativa permitió identificar elementos comunes en la descripción temática de las asignaturas. Además, se encontraron los primeros descriptores de la competencia referidos aquí como los indicadores que marcaron la competencia a desarrollar en cada uno de los espacios académicos. De estos, sobresalieron cinco con recurrencia próxima en los tres países: desafío de las formas tradicionales, que marca el interés por formar profesionales sensibles hacia la innovación; manejo adecuado de los recursos digitales, de lo que destaca el interés por profesionales que usen herramientas digitales para el mundo de la comunicación; análisis situacional, con el que se dota de habilidades de lectura propositiva

del contexto; dominio de *softwares*, que fortalece el dominio tecnológico para comunicadores; e indagación y elaboración de propuestas o acciones, realizado por profesionales que apliquen los saberes en proyectos de desarrollo de la comunicación.

De las ocho competencias, en general, predominaron las competencias cognitivas seguidas por las competencias interculturales. De manera particular, en México sobresalió la competencia cognitiva; en Argentina, la producción de contenidos; y, en Colombia, las humanidades digitales. Asimismo, estas competencias, preferencialmente, se vincularon con el énfasis teórico-práctico, lo cual representó comprender los planes de estudio en términos de la aplicación del saber cognitivo. Llamó la atención que el énfasis teórico sobresale cuando se trata de la competencia cognitiva o la competencia intercultural. Asimismo, la recurrencia de las competencias, según el área de formación, muestra que el área de formación raíz es la comunicación con predominio destacado.

En síntesis, las competencias comunes en relación con el componente disciplinar de los programas profesionales en comunicación o periodismo para América Latina se expresan en un sistema articulado que reúne los saberes y los relaciona con los perfiles y, en últimas, con el sentido de la educación superior en este campo disciplinar. Dicho sistema está compuesto por ocho competencias, tres macrocompetencias y la supra-competencia comunicacional.

La supracompetencia comunicacional

La supracompetencia comunicacional se refiere a la categoría máxima e incluyente, develada en el nivel más alto de la estructura jerárquica, la cual da cuenta de los saberes que sustentan, posibilitan y potencian la acción comunicativa, la interacción entre personas y con las organizaciones, los medios y las mediaciones. La supracompetencia comunicacional y la competencia comunicativa están estrechamente relacionadas, pero no son lo mismo. La competencia comunicativa se enfoca en el conocimiento de la lengua y su uso efectivo en diferentes contextos, mientras que la supracompetencia comunicacional se enfoca en la capacidad de utilizar diferentes medios y herramientas de comunicación para transmitir un mensaje efectivamente.

De esta manera, la supracompetencia comunicacional, además del dominio de los saberes ya mencionados, involucra la capacidad o el dominio de saberes de distinto orden que una persona pone en juego cuando busca comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos y situaciones, utilizando diferentes medios y herramientas de comunicación.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación se propuso develar las competencias comunes en la formación y evaluación por competencias de los programas profesionales en comunicación y

periodismo de América Latina en los casos de Argentina, Colombia y México. Esta base común da cuenta de aspectos de la comunicación que los profesionales han de dominar en la vida laboral, a la vez, simplifica los procedimientos de formulación de propuestas y de seguimiento de estas. No se trata de un listado de habilidades (competencias) que en proporciones dadas llevan a construir un plan de estudios en formatos previamente calculados, sino que es una herramienta mediante la cual se garantiza la coherencia y la consistencia de las propuestas educativas, ya que se parte del propósito más general desglosable en macrocompetencias y estas a su vez en competencias.

En este sentido, según Tejada y Ruiz (2006), esta base común coincide en que “no es una suma/adición, sino un ensamblaje con una dinámica interaccional entre elementos” (como se cita en Villa Sánchez, 2020, p. 23). Igualmente, se aparta de la propuesta del Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo y Comunicación (CLAEP), que procura un listado de competencias mínimas para egresados en comunicación o periodismo, a partir de aspectos normativos, contextuales, valorativos, comunicativos y de gestión, los cuales se orientan más a la formación transversal que a la específica disciplinar. Esta propuesta y la de este estudio coinciden en abordar un aprendizaje vivencial que se evidencie en la práctica (CLAEP, 2022).

Lo novedoso de este hallazgo no es el sistema en sí, ya que se ha evidenciado que, de una u otra forma, esas competencias han sido estudiadas. No obstante, este es un sistema de dimensiones interconectadas que dan coherencia y consistencia al planteamiento/seguimiento de programas académicos y que genera que la acción forme parte esencial en el desarrollo de saberes. Entonces, resulta sustancial, primero, no mezclar los paradigmas educativos, verbigracia, relegar al estudiante y supeditarlos a las decisiones de docentes o autoridades administrativas (no autogestión) o tratar los créditos académicos como carga horaria; y, segundo, hacer aquello declarado en los propósitos formativos, por ejemplo, se declara una ruta de autogestión con flexibilidad, pero se formulan prerrequisitos para las asignaturas.

De los resultados, se desprenden campos de trabajo futuro relacionados con la manera en que este sistema profundice en la formación y en la evaluación en comunicación o periodismo en la región. Esto implica seguir investigando sobre cómo se podrían aplicar las competencias identificadas en los programas académicos: ¿Estos se integran efectivamente en los planes de estudio? ¿Los docentes las enseñan de manera adecuada? ¿Existen patrones regionales en docencia? ¿Qué enfoques pedagógicos se utilizan? ¿Las competencias comunes trabajadas en el aula se traducen en habilidades efectivas en el campo laboral? ¿Los programas se actualizan para mantenerse relevantes?

El crédito académico, aunque representa un concepto central en la formación por competencias, no se incluyó como variable para hallar las competencias comunes de los programas de formación profesional, debido a la dispersión conceptual, lo cual impediría un criterio homogéneo de valorar el trabajo académico de los estudiantes. Además, las

IES coinciden en que estos créditos cuantifican el trabajo estudiantil, son aplicables a todas las modalidades y sectores de la formación universitaria, han revolucionado la educación en América Latina, permiten formular currículos más flexibles aisladamente; sin embargo, en las asignaturas, no fomentan el aprendizaje centrado en el estudiante al plantear las actividades de aula o las tareas.

CONCLUSIONES

Esta investigación sobre las competencias comunes en la formación y evaluación por competencias de programas profesionales en comunicación y periodismo en América Latina concluye que las competencias esenciales que se comparten entre los programas académicos de la región proporcionan una base sólida para evaluar la calidad de la formación. Así, se posibilita una evaluación consistente y coherente con el apoyo de instrumentos que se conjugan con tal base compartida. En otras palabras, al identificar competencias comunes, se configura un sistema asumido como un referente que puede fundamentar una evaluación a nivel global para la región, lo que supera las evaluaciones meramente de aula.

Asimismo, este sistema ofrece puntos de contraste y alineación con estándares internacionales y favorece el ajuste permanentemente de las competencias, debido a los cambios teóricos, tecnológicos y las demandas del mercado laboral, lo cual resulta vital para conservar la relevancia formativa y la empleabilidad profesional. Así, se supera la necesidad de un currículo flexible y orientado al aprendizaje del alumno autogestionado y se incentiva el interés hacia la práctica por medio de la investigación.

Encontrar las competencias compartidas permite reconocer los núcleos esenciales de formación en la región, los cuales juegan un papel fundamental en el diseño curricular de propuestas académicas alineadas con los requerimientos del campo disciplinar. Asimismo, estos núcleos orientan una docencia efectiva, ya que permite integrar, interna y transversalmente, los contenidos del curso con las competencias para favorecer su desarrollo gradual en los estudiantes, mediante situaciones reales en las que se apliquen los saberes en soluciones factibles.

De igual manera, estas competencias comunes permiten el diseño de instrumentos de evaluación para su evaluación; instrumentos que van más allá de medir conocimientos curriculares, puesto que contemplan habilidades prácticas, actitudinales y aplicadas. Así, se superan las brechas cognitivas y metodológicas entre objetivos y práctica. En ese sentido, las competencias comunes en los programas, igualmente, resultan medulares para el diseño de lineamientos de movilidad académica y de homologación o convalidación de estudios, con referentes compartidos entre las IES que motivan la circulación de actores educativos y, simultáneamente, facilitan la comparación de programas y titulaciones.

Finalmente, esta investigación contribuye a establecer estándares de calidad para la formación en comunicación y periodismo en Latinoamérica, ya que, con una base común de competencias, se posibilita un análisis más preciso de los indicadores mínimos de calidad en estos programas. En otras palabras, se apoya la definición de criterios que aseguren la excelencia en la formación de profesionales en este campo.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización, A. R.; Metodología, A. R.; Curación de datos, A. R.; Validación, A. R.; Análisis formal, A. R.; Borrador original, A. R.; Revisión y edición, A. R. y I. A.; Supervisión, I. A.; Administración del proyecto, I. A.

REFERENCIAS

- Anido Vidal, A. F., Moreno Toiran, G., & Mancebo Rivero, O. (2018). El trabajo metodológico en la formación investigativo-laboral de los estudiantes de la carrera de Periodismo en la Universidad Holguín. *Dilemas Contemporáneos. Educación, política y valores*, v(2), 1-17. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/359/469>
- Borjas García, J. E. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, Contabilidad y Gestión*, 5(15), 79-97. <https://doi.org/10.36791/tcg.v0i15.90>
- Chaparro, M. (2017). Macondo desde el pensamiento de Jesús Martín Barbero. En M. de Moragas, J. Terrón & O. Rincón (Eds.), *De los medios a las mediaciones de Jesús Martín Barbero, 30 años después* (pp. 107-183). InCom-UAB Publicacions.
- Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo y Comunicación. (2022). *Acreditación de periodismo y comunicación en América Latina 2022-2023: principios, políticas y mecanismos de acreditación. Criterios de acreditación*.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2024). *Cifras y Estadísticas*. <https://www.cna.gov.co/portal/>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2022). *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos como instrumento de análisis del currículum universitario*. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/1230.pdf>
- Corral, Y. (2017). Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 11(20), 196-209. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>

- Correa Bautista, J. E. (2009). *Estado actual y perspectivas del enfoque basados en competencias dentro de las ciencias de la salud*. Universidad del Rosario, Fondo Editorial.
- Deharbe, D. (2019). Las valoraciones de los graduados en Comunicación Social sobre su formación. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(58), 96-124. <https://doi.org/10.33255/3058/440>
- Díaz-Barriga, F. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Domènech Martínez, G., Millán Salas, F. & Domènech Tudela, G. (2019). Comunicación: el audiovisual en el aprendizaje de competencias transversales. En *Congreso In-Red: V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1333-1341). Universitat Politècnica de València, Fondo Editorial.
- García-Canclini, N. (1992). Estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores. *Diálogos de la Comunicación*, (32), 8-12.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrero, E., & Herrera-Damas, S. (2021). El *fact-checking* hispanohablante: competencias, dificultades y propuestas de mejora desde la perspectiva de sus profesionales. *Profesional de la Información*, 30(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.12>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2020). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. Dirección de Difusión y Publicaciones del INEE.
- López López, M. del C., León Guerrero, M. J., & Pérez García, M. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- López-Martín, A., & Córdoba-Cabús, A. (2020). Características y competencias de la enseñanza del periodismo digital en el grado de Periodismo en las universidades públicas españolas. *Dixit*, (33), 61-73. <https://doi.org/10.22235/d33.2377>
- Machado Ramírez, E. F., & Montes de Oca Recio, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Motivos para un debate: antecedentes y discusiones conceptuales. *Transformación*, 16(1), 1-13.

- Marta Lazo, C., Rodríguez Rodríguez, J. M., & Peñalva, S. (2020). Competencias digitales en periodismo. Revisión sistemática de la literatura científica sobre nuevos perfiles profesionales del periodista. *Revista Latina de Comunicación Social*, (75), 53-68. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1416>
- Martín-Barbero, J. (2015). ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (128), 13-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791974>
- Méndez Santos, I. E., Carvajal Hernández, B. M., & Marrero, D. R. (2018). Consideraciones básicas sobre la formación por competencias del educador ambiental. *Revista Luna Azul*, (46), 350-368. <https://doi.org/10.17151/luaz.2018.46.18>
- Montoya N., Zuluaga, L., & Rivera-Rogel, D. (2020). Periodismo y competencias mediáticas: una aproximación desde contexto colombiano y ecuatoriano. *Revista de Comunicación*, 19(1), 185-206. <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A11>
- Mundt, C. (2018, 22 al 24 de octubre). Experiencia en la gestión de elaboración e implementación de un sistema de créditos para las carreras de grado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de Argentina [Presentación de escrito]. *XVIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. Gestión de la gobernanza y la estrategia orientadas al desarrollo sustentable*, Loja, Ecuador.
- Muñoz Uribe, J. F. (2020). Condiciones de la oferta educativa en comunicación y periodismo en América Latina. En I. Aguaded & A. Vizcaíno-Verdú (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 191-199). Grupo Comunicar Ediciones.
- Nieto-Ortiz, J., & Cacheiro González, M. L. (2021). La evaluación de las competencias en la formación profesional desde un enfoque basado en los resultados de aprendizaje. *Revista Internacional de Organizaciones*, (27), 173-196. <https://doi.org/10.17345/rio27.173-196>
- Ospino Duque, R., & Lago de Vergara, D. (2020). Las competencias en el diseño de programas académicos de educación superior en contexto regional. Su evaluación y certificación. En A. Daniels Puello, F. Maza Ávila & García García, A. (Eds.), *Los montes de María: políticas públicas, educación y desarrollo* (pp. 309-331). Universidad de Cartagena, Fondo Editorial; Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.
- Polo, D., Mesa, M., & Duque, M. (2019). Lo común, una apuesta para repensar el currículo en el programa de Comunicación Social - Periodismo de la Universidad del Tolima. *Revista Perspectivas Educativas*, 8(1), 259-286. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/1903>

- Rojas Bravo, X., & Osorio Acosta, B. E. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, (36), 62-74. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566>
- Romero Carrión, V., Bedón Soria, Y., & Franco Medina, J. (2022). Metaanálisis de competencias transversales en la empleabilidad de los universitarios. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 15(43), 20-42. <https://doi.org/10.35588/gpt.v15i43.5464>
- Saiz, M. S. I., & Gómez, G. R. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE.
- Tovar Natera, N. C. (2019). Conocimiento y cultura digital en el escenario educativo. Una revisión teórica. *Revista Científica Saperes Universitas*, 2(2), 110-128. <https://doi.org/10.53485/rsu.v2i2.87>
- Vargas Ariza, A. M., & Aravena Domich, M. A. (2022). ¿Es la cultura investigativa una constante en las instituciones de educación superior en Colombia? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4275-4297. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1799
- 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>
- Villegas, E. del C., Vargas, Y., & Paz, G. (2021). Hacia la formación profesional intercultural en un mundo globalizado. Estudio de caso de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de Baja California. *Sintaxis*, (7), 93-110. <https://doi.org/10.36105/stx.2021n7.05>