

INVESTIGACIONES

Niveles y evidencias de aplicación de competencias genéricas en futuros docentes chilenos durante su trayectoria formativa¹

Levels and evidences of generic competences application
in future Chilean teachers during their career training

Carlos Favre-Rodríguez^{a, b}
María José Hernández-Serrano^a
María Isabel Núñez-Flores^c

^a Universidad de Salamanca, España.
cfavrer@usal.es, mjhs@usal.es

^b Universidad Católica de Temuco, Chile.
cfavre@uct.cl

^c Universidad Nacional de San Marcos, Lima, Perú.
mnunezf@unmsm.edu.pe

RESUMEN

Este estudio pretende avanzar en el conocimiento de los métodos de evaluación de Competencias Genéricas (CG), incorporando las percepciones de estudiantes de grados en educación. El objetivo es analizar los niveles en que el estudiantado universitario evidencia la adquisición de cinco competencias genéricas durante su trayectoria formativa. El enfoque es cuantitativo, mediante la aplicación de una encuesta de manera transversal en las asignaturas de los ciclos intermedio y terminal de tres carreras universitarias de pedagogía de la Macrozona Sur de Chile (n= 117 estudiantes). Los resultados muestran que los estudiantes percibieron una adquisición en niveles medios y manifestaron haberlas desarrollado en cursos de la carrera. Se concluye que la auto-percepción de los estudiantes sobre su nivel de adquisición y aplicación de las CG resulta formativa, requiriendo de los docentes más orientación y más variedad de estrategias de adquisición y evaluación auténtica.

Palabras clave: educación superior, formación inicial docente, evaluación de competencias, autopercepción.

ABSTRACT

This study aims to advance in the evaluation methods of Generic Competences (GC) by incorporating the perception of the students from Educational Degrees. The goal is to analyse the levels from which the university students do evidence the acquisition of five generic competencies during their formative trajectory. The approach is quantitative, through the application of a cross-sectional survey in the subjects of the intermediate and terminal cycles of three university degrees in pedagogy in the Southern Macrozone of Chile (n= 117 students). The results show that students perceived an acquisition at medium levels and stated that they had developed them in courses of the career. Students' self-perception of their level of acquisition and application of GC is key because it is formative, requiring more guidance from teachers and a greater variety of acquisition and authentic assessment strategies.

Keywords: higher education, initial teacher training, competences assessment, Self-perception.

¹ Este estudio se enmarca en el desarrollo de un proyecto de investigación más amplio financiado por ANID, Programa de Becas de Doctorado en el Extranjero, Becas Chile 2022, (Folio 72220163).

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de Educación Superior uno de los cambios más reveladores de las últimas décadas, y a la vez más controvertido (Biesta, 2010; Petersen, 2022), ha sido la incorporación de las competencias, tanto genéricas como específicas, en los perfiles de egreso. Este cambio fue impulsado hace más de dos décadas para asegurar que los nuevos profesionales estuvieran mejor preparados para adaptarse al mundo laboral (UNESCO, 1998). A diferencia de un enfoque de contenidos, el basado en competencias se enfoca en saberes de utilidad práctica, ya que incorporan integralmente el saber ser y las necesidades de desempeño definidas por el mundo del trabajo (González y Wagenaar, 2003; Manso y Neubauer, 2022), desarrollan y aplican un amplio conjunto de habilidades y avanzan en el dominio de las mismas, recibiendo apoyo oportuno y diferenciado en la aplicación y transferencia de los aprendizajes (Walton, 2017).

Sin duda, este cambio de paradigma ha sido complejo y ha afectado a todos los ámbitos y niveles educativos, incluyendo la educación obligatoria, superior y profesionalizante. Y de manera especial al ámbito de la formación de formadores, ya que además de formarse en competencias estos profesionales tienen que saber cómo formar a sus futuros educandos. A ello hay que añadir la constante evolución sobre el conjunto de competencias que en cada momento o territorio se consideran necesario adquirir, o cómo se agrupan en conceptos multidimensionales, como en la actualidad sucede con la “competencia global” (Petersen, 2022). Sin embargo, muy probablemente, el principal reto que plantean las competencias es saber cómo evaluarlas antes, durante o después de su adquisición (Etchegaray et al., 2018; Paz-Delgado y Estrada-Escoto, 2017).

En este artículo se ha analizado la evaluación de las competencias genéricas (CG), entendidas según Kallioinen (2010) como una combinación entre el saber y el hacer ante un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que deben alcanzar de manera estandarizada los estudiantes de diversas áreas. Entendemos con Montero (2010) que el carácter genérico comprende de manera transversal al desempeño eficaz de cualquier profesión, dado que “el desarrollo de estas competencias indica de qué manera las universidades esperan que las personas egresadas ejerzan su profesión y las actuaciones propias de la vida social adulta” (Villardón, 2015, p. 16), por tanto, asegurar su adquisición requiere niveles de eficacia y ejemplos de capacidad para desempeñarse en tareas profesionales.

El Proyecto Tuning fue pionero en abordar las CG, subrayando que “identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación” (González y Wagenaar, 2003, p. 34). Hoy se prefiere utilizar otros términos, como “softskill” (competencias blandas), o habilidades transferibles, que describen el conjunto de habilidades que son necesarias desarrollar para el buen desempeño de diferentes tipos de trabajo (UNESCO-IBE, 2013). Con independencia de su denominación, entendemos que su adquisición implica una gravitación formativa que trasciende a diferentes profesiones y demandas laborales. Como resultado, las instituciones encargadas de formar a los futuros profesionales han tenido que adecuar sus propuestas formativas al modelo de adquisición y evaluación de este tipo de competencias, para que efectivamente se pueda garantizar su evolución o su logro.

Esta adecuación de los sistemas formativos al modelo de competencias no ha estado exenta de cuestionamientos, los cuales se han centrado principalmente en dos aspectos:

por un lado, la formación para la aplicación práctica y, por otro lado, la evaluación que consiga evidenciar la adquisición de tales competencias. Respecto al primero, para que este enfoque cumpla sus objetivos, es primordial que los planes de estudios ofrezcan posibilidades para vincular los aprendizajes con la aplicación práctica, con la intención de que los y las estudiantes puedan movilizar desempeños desde el propio contexto. Desde la mirada de Sá y Serpa (2018), la adquisición o desarrollo de las CG se ha visto obstaculizada porque los planes de estudios siguen siendo excesivamente teóricos y poco vinculados a la práctica, sin garantizar un entorno dinámico que apoye el aprendizaje, flexible y móvil, que garantice la interacción y la cooperación. Buena parte de la literatura en torno al tema se ha enfocado en el esfuerzo que este enfoque supone para los y las docentes, desde la redefinición de objetivos, la atención a las necesidades de los y las estudiantes o el introducir estrategias adaptativas (Margalef, L. y Pareja, N., 2008; Lorente-Echeverría et al., 2021; Ontoria, 2004; Robledo et al., 2015); junto a otros estudios que enfatizan que la formación universitaria debe cambiar su centro de atención, desde el proceso de enseñanza, centrado completamente en el profesor, al proceso de aprendizaje centrado en el estudiante para adecuarse y poder otorgarle un papel más activo (Medina et al., 2012; Ruiz et al., 2017; Villa y Poblete, 2011). Como concluyen D'Agnese (2017) hay un poderoso discurso performativo en términos de capacitación y de cumplimiento de competencias básicas, mientras otros autores prefieren entender la necesidad de que estas competencias se complementen con una adecuada formación en valores (Biesta, 2010; Petersen, 2022).

Respecto a la segunda crítica, la evaluación de la adquisición de las CG en el proceso de enseñanza y aprendizaje sigue presentando dificultades respecto a cómo, cuándo y dónde evaluar, destacando que sigue siendo preciso alcanzar estrategias que permitan mostrar el nivel y progresión de seguimiento y evaluación de las competencias. Diversos estudios (Álvarez, 2006; Cardoso y Cerecedo, 2019; Marko et al., 2019; Sepúlveda et al., 2019; entre otros), sugieren algunas estrategias e instrumentos para desarrollar las CG integrando la evaluación y comprendiendo que no es algo que solamente corresponde hacer al finalizar el proceso, sino que es primordial implementar herramientas que favorezcan la evaluación formativa de las mismas. Por ello, algunos estudios reclaman que se deben incrementar las posibilidades de mejorar la retroalimentación de los y las estudiantes en su proceso competencial, es decir, “saber en qué momento están y que deben de hacer para ser más competentes” (Fernández-Ferrer y Forés, 2018, p. 407). Por su parte, Núñez y Vega (2019), expresan que evaluar por competencias demanda construir instrumentos que entreguen una objetividad, considerando lo cognitivo, actitudinal, procedimental y valorativo. Esto les convertirá en agentes activos de su proceso de enseñanza aprendizaje, conociendo su progresión y “cuál es su nivel de competencias, cómo resuelven las tareas, qué puntos deben potenciar y cuáles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras” (Cano, 2008, p. 10). En la misma línea, debe existir una coherencia entre:

la naturaleza y complejidad de lo deseado como aprendizaje y lo que se evalúa; entre las condiciones en que ocurrió el aprendizaje y cómo se evalúa; y entre los contextos a que se refiere lo aprendido y las situaciones propuestas en la evaluación (Camperos, 2008, p. 811).

La racionalidad encubierta del modelo de competencias supone que, en ausencia de coherencia, el estudiante consiga exactamente los resultados de aprendizaje previstos,

con evidencias y criterios de evaluación que no pueden desviarse de la eficiencia prevista. Como han destacado Lorente-Echeverría et al. (2021) aún existe una rotunda ausencia del modelo de competencias en el sistema universitario, demandando la entrega de una verdadera retroalimentación de las distintas CG que se intentan desarrollar en los y las estudiantes. Entre otras razones, para que se favorezca su mejora constante y la toma de conciencia sobre qué aprenden y cómo lo están haciendo, y además, si es posible, de manera personalizada, como señala Maquilón (2011), diseñando la evaluación en función de las competencias que tenga que lograr un estudiante, y lo que cada estudiante espere o pueda alcanzar en diferentes momentos.

1.1. LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La formación de los futuros docentes suele ser fuente de críticas o cuestionamientos tanto por agentes externos al contexto educativo, como por los mismos protagonistas. Llama la atención (Fendler, 2018) sobre la forma en que se “educacionalizan” los problemas sociales, con cierta acusación hacia los sistemas educativos que no saben responder a las demandas sociales y profesionales, a la vez que se les urge a resolverlas, porque se percibe que es su cometido. Jiménez (2017) enfatiza que para abordar esta discusión es preciso incluir todos los roles del docente que pasan “por la persona que enseña, por el profesional que trabaja directamente con los alumnos en el aula, y el profesional que interpreta la legislación educativa y se esfuerza por implementar el currículo oficial” (p. 69). Además, hay que tener en cuenta principalmente dos factores, primero, la rapidez de los cambios que está sufriendo la formación docente, asumiendo nuevos procesos, técnicas y valores culturales, a un ritmo que parece incontrolable y que progresa al impulso de su propia fuerza y, segundo, en palabras de Marcelo y Vaillant (2018), el desafío de que los futuros profesores que se suman al contexto educativo, posean aquellas competencias demandadas y puedan aportar en el sistema educativo al que se incorporen. Por lo tanto, la formación docente es una tarea desafiante para las instituciones de educación que, en sus programas, forma a los futuros y futuras docentes. Frente a lo expresado, en un estudio más reciente, los mismos autores, son tajantes al sostener que a pesar del impacto de la formación de los maestros, en la vida de niños y adolescentes,

los modelos pedagógicos que sustentan la preparación inicial de maestros y profesores han perpetuado una formación caracterizada por el divorcio entre teoría y práctica y con un currículum generalmente fragmentado. Es escaso el espacio para pensar la innovación, el cambio y la transformación de estrategias y metodologías (Vaillant y Marcelo, 2021, p. 64).

Recuperando el enfoque tradicional en la formación inicial del profesorado, expuesto por Whitty y Willmott (1991), se hallan algunas directrices usadas por las universidades en el proceso de formación basada en competencias, tales como la confianza que otorga a los empleadores respecto de aquello que pueden hacer los profesores noveles en sus primeros años de ejercicio profesional y, finalmente, los objetivos que son más claros para los estudiantes en formación. En otras palabras, si los futuros docentes necesitan adquirir ciertas competencias que son demandadas en el siglo XXI, para después formar en ellas a sus alumnos, se requiere un modelo que de manera reflexiva permita comprender la evolución

de habilidades y competencias en distintos momentos prácticos de su formación, aplicando lo aprendido y generando nuevos aprendizajes (Magaña et al., 2023). Esta aplicabilidad va a requerir no sólo adquirir conocimientos, sino la necesidad de concebir al docente bajo otro modelo “en el que se identifiquen los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que lo conforman: un modelo docente basado en competencias” (Sánchez, 2012, p. 406).

En esta misma línea, Mendoza y Covarrubias (2014) expresan que es urgente que los programas de formación inicial procuren que se adquieran y movilicen las competencias necesarias, para que los futuros profesores las desarrollen de manera adecuada y pertinente en su contexto profesional. A esto, se suma lo expresado por Pérez Curiel (2005) al señalar que el profesorado es un agente activo y vínculo indispensable entre la universidad y la sociedad. Por consiguiente, la formación de este, y la adquisición de una serie de competencias y capacidades, puede generar una trascendencia relevante en su futura inmersión en el mundo profesional porque tiene un efecto multiplicador, para formar a su vez en competencias a su alumnado.

1.2. RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

Belfor et al. (2018), inciden en la importancia de la retroalimentación para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, sugiriendo una evaluación constante (retroalimentación educativa a los educandos), que sea informativa para saber qué y cómo desarrollar las competencias. Teniendo en cuenta que las competencias se abordan en distintas materias y que promoverlas precisa de la interacción entre el profesorado de las diferentes áreas de cada titulación, a través de diferentes estrategias e instrumentos de medida que los acerque a problemas reales (Jiménez et al., 2023).

De entre las diferentes estrategias para evaluar las CG, diversos estudios (Aneas et al., 2017; López-López et al., 2020; Orozco-Messana et al., 2017; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019) sugieren el uso de *rúbricas* y *del portafolio*. Principalmente, porque para evaluar una CG los docentes deben salir de lo tradicional y recurrir a estrategias activas y contextualizadas al futuro laboral de los estudiantes. Las rúbricas otorgan objetividad y permiten que exista una coherencia y claridad de los criterios e indicadores. Mientras que, los portafolios permiten la integración de la evaluación auténtica y los estudiantes que participaron en la investigación de López-López et al., (2020) reconocieron que el uso del portafolio, favoreció en el desarrollo de sus competencias y comprender los resultados de aprendizaje.

A las estrategias comentadas se suman otras más o menos innovadoras, de trabajo individual o colectivo, como son el *Aprendizaje Basado en Proyectos*, o el *Estudio de Caso*, el cual:

Se refiere a situaciones específicas y, a la vez, problemáticas que habitualmente fueron reales -o que pudieron haberlo sido- y que, por lo tanto, tienen un elevado nivel de autenticidad, y siempre que sean cercanos a la realidad social del alumno (Moreno, 2012, p. 12).

Por último, Abad y Robles (2019) agregan la *evaluación formativa entre pares*, ya que permite fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y generan indicios de aplicación o adquisición de las competencias de manera más o menos objetiva.

1.3. AUTOPERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las diferentes estrategias para la evaluación de las CG que se han presentado requieren un contexto de adquisición y de aplicación, ajustado a las diversas áreas o disciplinas de cada titulación. Dicha aplicación a veces no es real, sino es recreada, según el contexto profesional, generando percepciones muy diferentes por parte de los estudiantes. Esto adquiere mayor relevancia si se contempla lo expresado por Sá y Serpa (2018) quienes enfatizan que se le debe otorgar un protagonismo al estudiante, considerándolo como sujeto y no objeto de enseñanza, para lo cual es fundamental escuchar su opinión, ya que a pesar de que los estudiantes poseen una experiencia curricular y extracurricular de gran utilidad, su opinión no es tan valorada o reconocida, cuando ellos son los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje (Martínez y González, 2019a; González y Martínez, 2020).

En esta línea, es interesante la propuesta que desarrolla el estudio de Marko et al., (2019) para el desarrollo de las CG, “para que el/a alumna/a, partiendo de un primer diagnóstico de su nivel en CG realizado con la Matriz de Autoevaluación, permitirá que al final de la carrera pueda mostrar de una manera palpable su nivel de capacitación”. De manera similar, la propuesta de Chiva Sanchis et al., (2021), quienes destacan la necesidad de diseñar un instrumento con la intención de fortalecer la implicación de los estudiantes en su proceso de evaluación y desarrollo de las competencias.

En el contexto chileno, donde se enmarca esta investigación, el estudio realizado por (CINDA, 2017) ya venía señalando que “el perfil de egreso académico profesional es una declaración pública que implica el logro, al finalizar el proceso formativo, de un conjunto de competencias (habilidades, conocimientos y actitudes) a demostrar por sus titulados en el desempeño profesional” (p. 27). En concordancia con lo anterior, del Valle (2018), enfatiza que “una cosa es el diseño y otra la implementación, para la cual es necesario mantener mecanismos de monitoreo para asegurar que se realicen los procesos de evidencia en todos los cursos” (p. 82). Por su parte, el estudio de Ojeda et al. (2019), sugiere que “es necesario establecer mecanismos de retroalimentación sistemática por parte de las universidades, que permitan a los estudiantes generar procesos de reflexión y autorregulación frente a los diferentes desafíos que surjan en el desarrollo de su prácticum” (p. 225). Con lo expuesto, se destaca la importancia, por un lado, del monitoreo de cada una de las CG y, por otro lado, el proceso de validación de las mismas; para el cual se deben involucrar a todos los agentes que son parte del proceso educativo, desde la propia institución hasta cada uno(a) de los y las estudiantes que son los protagonistas de este.

Los planes de estudios de diversas carreras, especialmente los relacionados con la formación de futuros educadores, requieren que el desarrollo de CG sea informativo y formativo, es decir, que sean evidenciadas en el transcurso de la trayectoria progresiva de sus estudiantes, dando a conocer cómo los y las estudiantes se van desarrollando como futuros profesionales. Considerando esto, este estudio analiza la percepción en torno a la adquisición de competencias genéricas de los estudiantes de tres carreras de pedagogía, en la Facultad de Educación de una universidad de la macrozona Sur de Chile, para lo cual se propusieron los siguientes objetivos de estudio:

- Identificar el nivel y el grado de dificultad en la adquisición de competencias genéricas que perciben los y las estudiantes, comparando entre carreras.

- Categorizar en qué actividades han desarrollado y adquirido las competencias genéricas durante su trayectoria formativa.
- Identificar las estrategias que utilizan los docentes para evaluar las competencias genéricas.

2. MÉTODO

En el presente artículo se asume un enfoque cuantitativo, no experimental y descriptivo. El método elegido fue la encuesta de tendencias y opiniones de una muestra Creswell (2003), a partir del estudio y la prueba de evaluación desarrollada por Makro et al. (2019), que fue aplicada de manera transversal (entre diciembre de 2021 y marzo de 2022). La investigación, se desarrolló en una universidad de la Macrozona Sur de Chile, específicamente en el contexto de los cursos de los ciclos formativos intermedio y terminal, de las carreras de Pedagogía en Educación de Párvulos, Pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía en Educación Física. La institución, por su modelo educativo basado en competencias, se estructura en tres ciclos formativos: *Ciclo de Formación Inicial*, el cual se enfoca en el nivel 1 de las competencias; *Ciclo de Formación Intermedio*, que se orienta en el desarrollo del nivel 2 de las competencias y, finalmente, se encuentra el *Ciclo de Formación Terminal*, que pone énfasis en las competencias genéricas y específicas propias de la profesión en su nivel 3.

2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población o universo, estuvo compuesta por los y las estudiantes de las carreras y ciclos formativos mencionados en dicha institución, destacando que es una universidad que trabaja bajo el enfoque de adquisición de CG con feedback en tres ciclos formativos. De esta manera, se recurrió a una muestra por conveniencia (intencional), con aquellos estudiantes de tercer a quinto año de las respectivas carreras, que tras ser contactados por email aceptaron participar en el estudio (n= 117 estudiantes) de los cuales un 63% fueron mujeres y 37% hombres, con una edad promedio de 24 años y de procedencia en un 77.8% del sector urbano y 22.2% del sector rural. Del total de la muestra el 40,1% (47) fueron estudiantes universitarios de tercer año, el 36.4% (43) de cuarto año (ambos del ciclo intermedio) y el 22.8% (27) de quinto año (ciclo terminal).

2.2. INSTRUMENTO: APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El instrumento desarrollado por Marko et al. (2019) fue validado por dos profesores de la institución y dos evaluadores externos que midieron su ajuste al contexto de estudio. En este proceso se optó por introducir respuestas de escala, más preguntas cerradas (alternativas) y de desarrollo (respuestas cortas). Además, se contempló una validación de contenido, siguiendo los criterios de relevancia, coherencia, claridad y suficiencia, planteados por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, (2008) y se añadieron 3 ítems referidos a la dificultad para la adquisición de las competencias, en qué contextos las han aplicado y qué elementos deben mejorar de estas. Para efectos de este estudio y los objetivos planteados, se utilizaron solamente cuatro ítems del cuestionario. En la primera pregunta, se establecieron los niveles

con tres opciones de respuesta: 1 (primer nivel de la competencia), 2 (segundo nivel de la competencia) y 3 (tercer nivel de la competencia), en la segunda pregunta, se presentaron cinco opciones de respuesta, donde 1=nada y 5=mucho, la siguiente pregunta fue de respuesta abierta y, en la última, se le dieron opciones y los estudiantes podían marcar varias alternativas. El instrumento final se acotó para la auto-evaluación de 5 competencias genéricas (ver tabla 1), denominado “Matriz de auto-evaluación de competencias genéricas adquiridas” y se envió por email a los participantes que por circunstancias de pandemia no asistían presencialmente a clases, garantizando su anonimato y confidencialidad. La descripción que se presenta (Tabla 1) fue incluida en el instrumento para que los participantes respondieran en función de las mismas definiciones de cada CG asegurando comprensibilidad y validez.

Además, las competencias presentadas (tabla 1) corresponden a las trabajadas en la institución donde se desarrolla la investigación. Con la intención de evitar discrepancias, se incorpora la clasificación de cada competencia según el Proyecto Tuning. Cabe destacar que las dos primeras (AE – RVD), corresponden a CG “identitarias” de la institución, por lo tanto, todas las carreras deben desarrollarlas en sus planes de estudios.

Tabla 1. Competencias genéricas evaluadas

Competencia	Definición	Clasificación Proyecto Tuning
Actuación ética (AE)	Actúa con sentido ético sustentando su discernimiento en valores de justicia, bien común y dignidad del ser humano, entendiendo la profesión como un servicio que da respuesta a las necesidades de las personas, la comunidad y el medioambiente.	Interpersonal
Respeto y valoración de la diversidad (RVD)	Se reconoce y reconoce a los demás en sus diferencias humanas, sean éstas socioeconómicas, etnoculturales, político-ideológicas, religioso-espirituales, etarias, de género, afectivo-sexuales, de capacidades físicocognitivas, u otras, y favorece un diálogo intercultural humanizador y promotor de entornos sociales más justos e inclusivos.	Interpersonal
Aprendizaje autónomo (AA)	Gestiona recursos cognitivos y metacognitivos de manera responsable, estratégica y flexible en contextos académicos y profesionales para aprender a lo largo de la vida.	Sistémica
Trabajo colaborativo (TC)	Demuestra participación activa en contextos de trabajo colaborativo desarrollando, movilizand o integrando recursos y habilidades, tanto individuales como grupales (intercambiar información, asumir responsabilidades, resolver dificultades) para lograr eficientemente los objetivos comunes para los cuales se ha constituido un equipo de trabajo.	Interpersonal
Comunicación oral, escrita y multimodal (COEM)	Comprende y produce –de forma oral, escrita y multimodal– diversos textos adecuados a una intención comunicativa para su desenvolvimiento personal, académico y profesional.	Instrumental

Fuente: Adaptado de (UCT, 2016).

Para el análisis de las respuestas cerradas, se recurrió al análisis estadístico descriptivo y, para la pregunta abierta, se generó una clasificación por categorías, contemplando las frecuencias y porcentajes de recuento.

3. RESULTADOS

En la primera parte se presentan los resultados obtenidos de las respuestas de los encuestados en torno al nivel de adquisición de las CG y el grado de dificultad para el desarrollo de estas. En la segunda parte, se presentan las respuestas de los y las estudiantes sobre los ejemplos de aplicación que encuentran en algún curso, actividad o situación durante su trayectoria formativa y qué estrategias utilizaron sus docentes para evaluarlas.

A partir de la información analizada se puede apreciar que, en la mayoría de las CG los estudiantes perciben que han adquirido el nivel 2, excepto en la competencia de trabajo colaborativo y comunicación oral, escrita y multimodal (Figura 1). Además, de todas las competencias evaluadas, la de aprendizaje autónomo, contiene la mayor concentración de estudiantes que perciben haber alcanzado el nivel 3. Por último, se puede observar que la competencia que alcanza un mayor porcentaje entre los niveles 2 y 3, es la de respeto y valoración por la diversidad; lo cual podría estar vinculado con que existen diferentes asignaturas optativas que abordan estas áreas, que están incorporadas en todos los itinerarios formativos (mallas curriculares) de las carreras objeto de estudio.

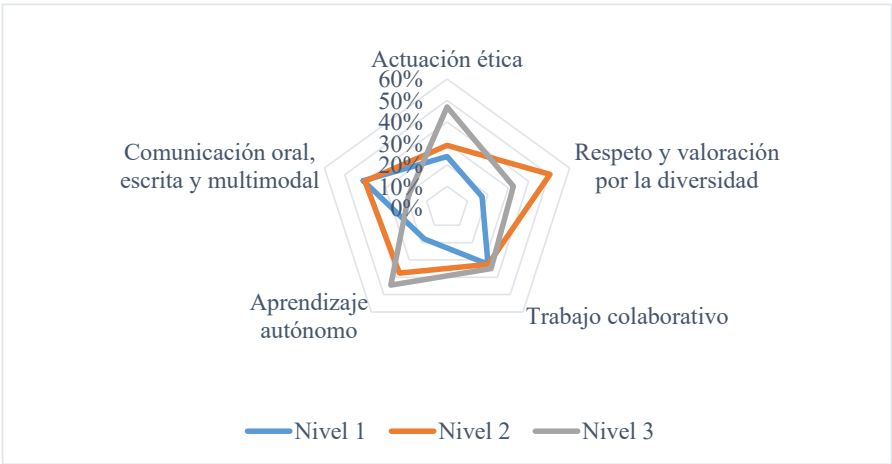


Figura 1. Nivel de adquisición de competencias genéricas.

Con respecto a la comparación entre las tres carreras analizadas (Figura 2), se puede observar que Pedagogía en Historia y Geografía, es la carrera que posee una mayor cantidad de estudiantes que manifiestan estar en el nivel 1, para todas las CG. A diferencia de Educación de Párvulos, en donde se encuentran más estudiantes entre el nivel 2 y 3 de las competencias genéricas.

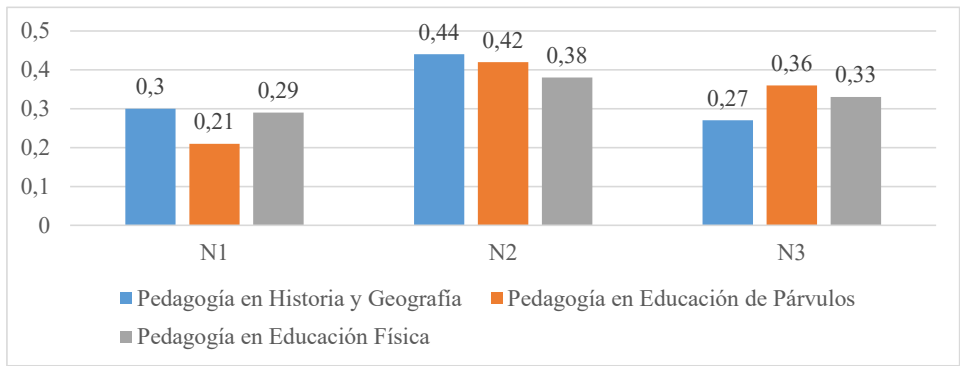


Figura 2. Comparación por carrera de nivel de adquisición de competencias genéricas.

En cuanto a la dificultad que los estudiantes perciben que ha supuesto su adquisición (Figura 3), se puede observar que afirman haber tenido un mayor grado de dificultad para conseguir las CG de aprendizaje autónomo y comunicación oral, escrita y multimodal. También, es importante destacar que la competencia de respeto y valoración por la diversidad es a la que los encuestados le otorgan menor grado de dificultad.

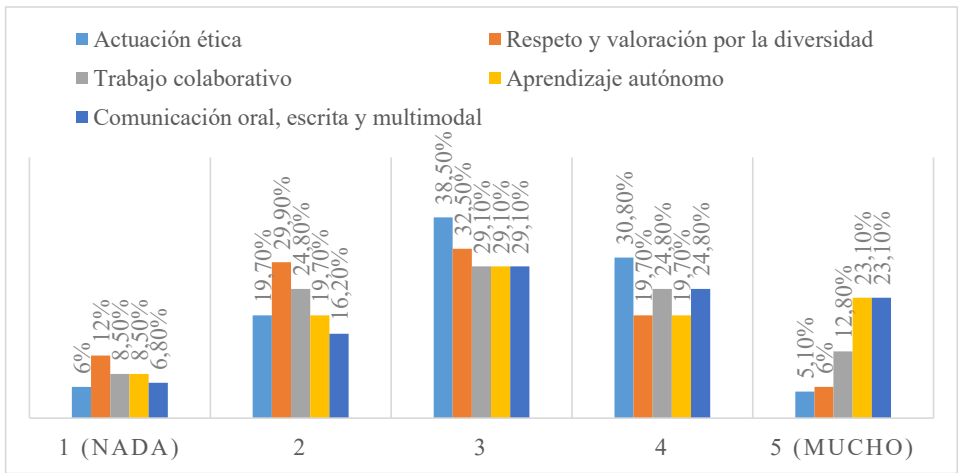


Figura 3. Grado de dificultad identificado para conseguir las competencias genéricas.

A continuación, se presenta la cuantificación de los datos correspondientes a la respuesta de la pregunta abierta sobre las evidencias de aplicación que los estudiantes encuentran en distintos ámbitos o actividades (tabla 2).

Tabla 2. Ejemplo de adquisición de la competencia en algún curso, actividad o situación

Categorías	Unidad de sentido	AE	RVD	TC	AA	COEM
Materias y actividades	Se refiere a asignaturas de la carrera y actividades/trabajos desarrolladas en estas.	45 (38,4%)	63 (53,8%)	88 (75,2%)	94 (80,3%)	98 (83,7%)
Contexto profesionalizante (Prácticas)	Se incluyen todos los cursos o asignaturas ligados a la práctica (donde los estudiantes se acercan al contexto profesional).	48 (41%)	40 (34,1%)	26 (22,2%)	21 (17,9%)	15 (12,8%)
Extra académico	Indica respuestas relacionadas a contextos externos a la universidad, principalmente afines al ámbito familiar o social de los estudiantes.	22 (18,8%)	13 (11,1%)	1 (0,8%)		2 (1,7%)
Otros		2 (1,7%)	1 (0,8%)	2 (1,7%)	2 (1,7%)	2 (1,7%)
Total		117	117	117	117	117

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados.

Se puede observar que los encuestados manifiestan que han desarrollado las CG a lo largo de su trayectoria formativa, destacando, principalmente, los cursos de la carrera, por ejemplo, para la competencia de actuación ética, señalan: “dentro de la cátedra Geografía Humana constantemente se nos llevaba a evaluar el entorno en dónde nos desenvolvíamos, identificando problemas y levantando soluciones que se podían llevar a cabo” (EM98) y desde la competencia comunicación oral escrita y multimodal, expresan: “Durante el segundo semestre tuvimos muchas entregas de informes sobre distintos temas, por lo que hubo que recopilar, estudiar y sintetizar información para luego entregar un informe de calidad académica” (EM85). Además, otra categoría que enfatizan es la de *práctica*, por ejemplo, para la competencia de trabajo colaborativo, manifiestan: “En práctica profesional siempre incluyo actividades de distintas asignaturas con educación física, (números, vocales en juegos, etc.)” (EF22), y para la competencia de aprendizaje autónomo, reconocen: “Practica profesional (internado I y II) a través de las planificaciones de las clases, pensando en formas de entregar los contenidos, utilizando recursos didácticos creativos y buscando formas para evaluar los aprendizajes (seleccionando instrumentos de evaluación)” (EF28). También, plantean que han desarrollado las CG en actividades extraprogramáticas, por ejemplo, para la CG respeto y valoración por la diversidad, mencionan: “Techo Chile, Pastoral UCT, Tutorías y Voluntariado UCT” (EM94).

Por último, se exponen los resultados que manifiestan los estudiantes sobre las estrategias que utilizaron sus docentes para evaluar las CG (Figura 4). Las que más consideraron que han predominado son las “exposiciones” o presentaciones orales, “trabajos grupales” o trabajos en equipo e “informes”. Estos últimos corresponden a trabajos escritos, como monografías o ensayos, que deben desarrollar los estudiantes durante el transcurso de los cursos en torno a diferentes temáticas que solicita el profesorado. Mientras que las

menos utilizadas son el “aprendizaje cooperativo” y el “aprendizaje basado en problemas”. Además, se incluyó la categoría “otras estrategias”, en la cual se agruparon respuestas como: “bitácora”, “prueba”, “aprendizaje de servicio” y “foros”.

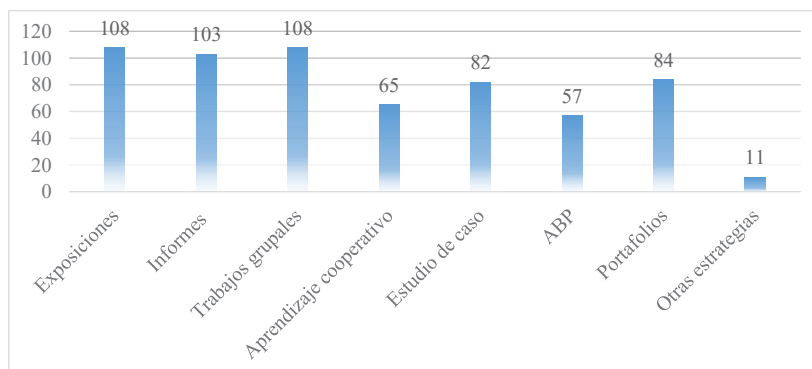


Figura 4. Estrategias utilizadas por los docentes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El nivel de las competencias genéricas declarado por los encuestados se relaciona con los resultados del estudio de Martínez y González (2019b), en el que se señaló que el grado de dominio que presenta el estudiante de las competencias transversales es aceptable. Es decir, su valoración permanece en las categorías medias, sin que predomine una percepción elevada. Esto puede ser debido a una falta de seguridad, o a la crítica de algunos estudios que ponen de manifiesto cómo los estudiantes son conscientes del infradesarrollo del enfoque basado en competencias genéricas, lo que induce al debate y la reflexión acerca de la efectividad del rediseño de programas de formación universitaria de contenidos a competencias (Suárez, 2017).

De entre los cinco tipos de CG analizadas, nuestros resultados contradicen lo hallado por Amor Almedina y Serrano Rodríguez (2018) en torno a la competencia genérica de trabajo colaborativo, que en nuestro estudio es percibida como la más baja, mientras que en dicho estudio es la más alta. Estos resultados requieren conocer mejor los procesos formativos, así como la relevancia que se le da a cada una de las CG en su desarrollo. En nuestro estudio, una de las CG de mayor aplicación evidenciada por los estudiantes fue la del trabajo colaborativo, practicado en diferentes materias a lo largo de la carrera. Sin embargo, la CG de actuación ética es para la que menos evidencias se encontraron, no porque se asuma que no se haya desarrollado, sino porque puede ser más difícil para los estudiantes hacer más explícito el tipo de asignatura, actividad o situación en la cual pueden aplicar dicha competencia, lo cual requerirá más orientación y guía por parte de los docentes en su desarrollo.

El hecho de que la mayoría de los encuestados expresaran que las CG se habían desarrollado en los cursos disciplinarios de la carrera y en asignaturas vinculadas a la práctica profesional, indica una correcta evidencia, porque el contexto se asocia a situaciones

vinculadas a su futuro desempeño docente, en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados, se sitúan en la misma línea de los hallados por Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García (2018), quienes evidenciaron aplicaciones tanto en las asignaturas de la facultad, como en las prácticas externas de la titulación; sin embargo, también para estudiantes de titulaciones de educación, otros estudios han encontrado que los estudiantes evidencian más aplicación en las actividades extracurriculares, del ámbito laboral y las becas de movilidad (González et al., 2018). Si tenemos en cuenta que las CG deben desarrollarse y aplicarse en espacios dinámicos, de aprendizaje flexible, o que garantice la interacción y la cooperación (Sa y Serpa, 2018), más en el caso de titulaciones de educación como las analizadas, tendrían que ser los espacios de práctica los que posibilitaran una mejor aplicación, que además recreará el contexto futuro profesional del aula y la enseñanza. Además, este es un espacio de mejora que debería trabajarse también con los profesionales que tutorizan estos procesos, para acompañar de manera orientadora a los estudiantes en la adquisición de sus competencias.

En torno a las estrategias que utilizan los docentes, llama la atención que las menos utilizadas son las que poseen un mayor aporte al desarrollo y la evaluación de competencias genéricas (Núñez y Vega, 2019). Es decir, que las que desarrollarían más el aprendizaje basado en equipos y la investigación aplicada, como son los métodos del aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en problemas, son las que menos fueron percibidas por los estudiantes. Aquí, podríamos intuir la criticada ausencia del modelo de competencias (Lorente-Echevería et al., 2021) verificando que, aquellas estrategias más utilizadas por los docentes coinciden con un modelo tradicional de enseñanza. Lo anterior no es ajeno a lo que ocurre en otros contextos, ya que en diferentes investigaciones, (Etchegaray et al., 2018; Hidalgo, 2018; Paz-Delgado y Estrada-Escoto, 2017), los resultados apuntan que uno de los grandes obstaculizadores e impedimentos para enseñar las competencias genéricas, corresponde a las estrategias de evaluación implementadas por los docentes, ya que continúan utilizando una evaluación tradicional donde apenas hay retroalimentación o rúbricas de progreso (López-López et al., 2020; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019).

A pesar de que aún existen muchas resistencias y dificultades para trabajar bajo un modelo por competencias, este estudio revela que el proceso de evaluación de las CG es clave y debe avanzar en el uso de técnicas, estrategias o espacios de reflexión que permitan a los estudiantes conocer su propio nivel de adquisición. Solo así podrán ser conscientes de su aplicación, y podrán desarrollar su evolución hacia niveles superiores. Esto resultará esencial en las titulaciones de educación, no solo porque las CG tienen una aplicación transversal y clara relevancia en el futuro profesional, sino porque el dominio adquirido debería ser el máximo si van a convertirse en futuros educadores y facilitadores de estas mismas competencias.

Este avance implicará, también, que los docentes tengan que acompañar y retroalimentar el desempeño desde el uso de rúbricas o portafolios, a modelos que fomentan la autorreflexión, y el auto-seguimiento del desarrollo de competencias, como la matriz sostenida por (Marko et al., 2019). Estas técnicas permitirán, por un lado, valorar la opinión de los y las estudiantes y otorgarles un protagonismo en su trayectoria formativa y, por otro lado, generar reflexiones desde una mirada más holística y transversal al proceso formativo, determinando actividades y acciones concretas que contribuyen a la calidad y al desarrollo de las competencias de los demás estudiantes.

Altuna et al. (2021) han manifestado que incorporar la opinión de los estudiantes con relación a las CG es una necesidad clave para la mejora continua de las diferentes carreras que imparten pedagogía. En el contexto donde se desarrolla esta investigación se insta a los profesores a planificar hitos de evaluación y retroalimentación de las competencias, si bien, los resultados hallados indican que los estudiantes se mantienen en niveles medios de adquisición de las CG, excepto para las competencias de aprendizaje autónomo y respeto y valoración por la diversidad. Además, los participantes encontraron numerosas evidencias en asignaturas y actividades prácticas, donde lograron identificar cómo movilizan y aplican desempeños. Sin embargo, se debe seguir analizando la evolución, en distintos cursos, requiriendo el uso de técnicas de recogida de datos en profundidad, como entrevistas o grupos de discusión, con los y las docentes que imparten clases para analizar si los ejemplos específicos se sitúan en los niveles bajos o altos de adquisición, así como conocer qué estrategias de evaluación son más adecuadas para cada CG.

Los resultados respecto a las estrategias utilizadas por los docentes indican variedad, pero se concentran mayoritariamente en trabajos grupales e informes. Por ello, se hace necesario que los docentes se familiaricen y apliquen aquellas estrategias que realmente permitan una evaluación auténtica de las CG (López, León y Pérez, 2018). En la misma línea, Maquilón (2011) plantea que tanto la actividad formativa que se vaya a realizar, como los procedimientos de evaluación deberán estar en función de las competencias que tenga que lograr cada estudiante. Lo anterior también requiere una coordinación entre docentes, para asegurar que se forma desde el nivel que parte cada estudiante, y que va alcanzando o superando en cada materia. Por lo tanto, es primordial que exista una estrecha relación entre todos los agentes del proceso formativo de los y las estudiantes. Por último, si se busca una progresión y una mejora constante de las competencias, se precisa conocer en diferentes momentos cuál es su nivel, cómo lo ha evidenciado desde su percepción, por si existieran diferencias en la atribución desde la que se auto-identifican los estudiantes, así como conocer cómo evalúan la dificultad en el desempeño de las distintas CG y, lo más importante, en qué situaciones creen que las han desarrollado, para transferirlas y motivar a aplicarlas en diferentes contextos y acciones, tanto de su realidad presente, como de su futura aplicación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, P. y Robles, M. (2019). Dual-evaluation with formative peer-assessment by rubrics: A teaching experience in Business and Economics studies. En Domenech, J., Merello, P., de la Poza, E., Blazquez, D y Peña-Ortiz, R (Eds.), *HEAD'19. 5th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 37-45). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAD19.2019.9460>
- Altuna Urdin, J., Cruz Iglesias, E., Aierbe Barandiaran, A., Madinabeitia Ezkurra, A. y Marko Juanikorena, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: la voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 195-215. <https://doi.org/10.14201/teri.23714>
- Álvarez de Eulate, C. Y. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(1), 17-34.
- Amor Almedina, M. y Serrano Rodríguez, R. (2018). Análisis y evaluación de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 9-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200009>

- Aneas, A., Rubio, M. J. y Vilà, R. (2017). Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educación*, 54(2), 283-301. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.878>
- Belfor, J. A., Sena, I. S., Silva, D. K. B. da, Lopes, B. R. da S., Koga, M. y Santos, B. É. F. dos. (2018). Faculty teaching skills perceived by medical students of a university of the Brazilian Amazon region. *Cien Saude Colet*, 23(1), 73-82. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018231.21342017>
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 12(43), 805-814.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cardoso, E. O. y Cerecedo, M. T. (2019). Estudio evaluativo de las competencias genéricas en las licenciaturas de comercio y administración de modalidad virtual del IPN. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 62-83. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.411>
- Chiva Sanchis, I., Ramos Santana, G., Moral Mora, A. M. y Pérez Carbonell, A. (2021). Validación de una escala reducida para valorar competencias básicas de aprendizaje del alumnado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 129-145. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15125>
- CINDA (2017). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias universitarias*. Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias/>
- Creswell, J. W. (2003). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos* (2ª ed.). Sage Publications.
- d'Agnese, V. (2017). *Reclaiming education in the age of PISA: Challenging OECD's educational order* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315269436>
- del Valle, R. (2018). Evaluación de competencias genéricas en asignaturas: Una alternativa de formación general. En de Castro, A. y Colpas, E. (Eds), *Reflexiones sobre los estudios generales en la educación superior* (pp. 64-84). Editorial Universidad del Norte.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Etchegaray, P., Pascual, G. y Calderón, O. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(1), 77-88. <https://doi.org/10.18004/riics.2018.julio.077-088>
- Fendler, L. (2018). Educationalization. En Ann Chinnery et al. (Eds), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 1169-1183). Springer.
- Fernández-Ferrer, M. y Forés, A. (2018). Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior. La perspectiva del profesorado universitario. *Educación*, 54(2), 391-410. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/338178>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Universidad de Deusto.
- González, N. y Martínez, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado. Percepción del estudiante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>
- González, N., Pérez, J. y Martínez, M. (2018). Desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.727>

- Hidalgo, I. (2018). La evaluación por competencias en la escuela de derecho de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 175-179.
- Jiménez, M. (2017). La pedagogía de casos como estrategia catalizadora del cambio hacia la autonomía del alumno y del profesor en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Educar em Revista*, (63), 67-83. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49138>
- Jiménez Galán, Y. I., Guzmán Flores, J. P., Hernández Jaime, J. y Rodríguez Flores, E. (2023). Evaluación integrada de competencias transversales en Educación Superior: Propuesta de instrumentos. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1506>
- Kallioinen, O. (2010). Defining and Comparing Generic Competences in Higher Education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.1.56>
- López, M. del C., León, M. J. y Pérez, M. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- López-López, V., Briones, M., Inostroza, V., Salazar, A., Ruiz, Á., Gadick, P., Lagos, N. y Rosales, E. (2020). El portafolio, una herramienta que promueve competencias de responsabilidad y reflexión. Un estudio de caso en estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad de Concepción, Chile. *Revista de Investigaciones Veterinarias del Perú*, 31(3). <http://dx.doi.org/10.15381/rivep.v31i3.16673>
- Lorente-Echeverría, S., Peñarrubia-Lozano, C., Canales-Lacruz, I. y Murillo-Pardo, B. (2021). Las concepciones de los profesionales de la enseñanza sobre el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en el Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Zaragoza. *Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia*, (1), 78-104. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202115685
- Magaña Salamanca, E., López Pastor, V. M. y Manrique Arribas, J. C. (2023). Academic Performance and Competence Perception in Physical Education Final Year Projects. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 18(55). <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1950>
- Manso, J. y Neubauer, A. (2022). La aportación de las competencias generales en la formación inicial docente. En Cañadas, L. y Rappoport, S. (Eds.), *Las competencias generales en la formación inicial docente: experiencias y orientaciones para su desarrollo* (pp. 12-23). Dykinson, S.L. <https://www.dykinson.com/libros/las-competencias-generales-en-la-formacion-inicial-docente/9788411222204/>
- Maquilón, J. J. (2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia; AUFOP. <https://doi.org/10.6018/editum.2865>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea Ediciones.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: Estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 47-62.
- Marko, I., Pikabea, I., Altuna, J., Eizagirre, A. y Perez-Sostoa, V. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 381-398. <https://doi.org/10.5209/RCED.57490>
- Martínez, P. y González, N. (2019a). Análisis multivariable de las competencias transversales en la universidad desde la visión del estudiante. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(4), 65-85. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68130>
- _____. (2019b). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45(1). <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Medina, A., Sánchez, C. y Pérez, E. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Innovación educativa*, 12(58), 133-150.

- Mendoza, M. y Covarrubias C. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: Percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-24.
- Montero, M. L. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (9), 19-37.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20.
- Núñez, M. I. y Vega, L. (2019). Evaluación de competencias profesionales transversales e innovación educativa. *Conrado*, 15(67), 234-240.
- Ojeda, R., Carter, B., Cresp, M., Sanhueza, S. y Machuca, C. (2019). Evaluación de competencias genéricas en estudiantes de Educación Física: Una experiencia en contextos no formales. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 220-227. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67358>
- Ontoria, A. (2004). Aprendizaje centrado en el alumno (ACA). Nueva mentalidad docente en la convergencia europea. *ED. UCO*, (1), 38-61.
- Orozco-Messana, J., Navarro, A. y Siurana, M. (2017). Evaluación de competencias transversales por rúbricas. Aplicación a competencia de presentación mediante elementos multimedia. En Botti, V. y Fernández M.A. (Eds), *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red* (pp. 1121-1127). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Paz-Delgado, C. L. y Estrada-Escoto, L. E. (2017). La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 367-384. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.19>
- Pérez Curiel, M. J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1), 1-4.
- Petersen, K. B. (2022). Global Citizenship Education for (Unknown) Futures of Education: Reflections on skills-and competency-based versus virtue-based education. *Futures of Education, Culture and Nature - Learning to Become*, 1, 89-101. <https://doi.org/10.7146/fecun.v1i.130238>
- Pugh, G. y Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: Un estudio de caso. *Calidad en la educación*, (50), 143-170. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Álvarez, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Ruiz, Y.A., Biencinto, C., García, M. y Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 23(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Sá, M. J. y Serpa, S. (2018). Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(3), 126. <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>
- Sánchez, L. (2012). Importancia de las competencias docentes según el profesorado de secundaria de la provincia de Castellón. *Fòrum de recerca*, (17), 403-420.
- Sarceda-Gorgoso, M. del C. y Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-163. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Sepúlveda, A., Opazo, M. y Díaz, D. (2019). Promoción de competencias transversales en la formación docente: Actividades y evaluación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2).
- Suárez, X. A. (2017). Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de Psicología que inician y finalizan su formación. *Actualidades investigativas en Educación*, 17(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30277>
- UCT. (2016). *Cuaderno n°3 competencias genéricas para la formación de profesionales integrales*. Dirección General de Docencia. https://cedid.uct.cl/img/info8/03_competencias_genericas_1_20170118153520.pdf

- UNESCO. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior*. IESALC-UNESCO
- UNESCO-IBE. (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. International Bureau of Education.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Villardón, L. (2015). *Competencias Genéricas en Educación Superior: Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea Ediciones.
- Walton, J. (2017). *Competency-Based Education: Definitions and Difference Makers*. Getting Smart.
<https://www.gettingsmart.com/2017/12/12/competency-based-education-definitions-and-difference-makers/>
- Whitty, G. y Willmott, E. (1991). Competence-based teacher education: Approaches and issues. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 309-318. <https://doi.org/10.1080/0305764910210305>