

## PERSONAS: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

DOI:10.35588/gpt.v14i45.5899

### Modelos Educativos de Instituciones de Educación Superior para la Formación en Competencias Transversales

Educational Models of Institutions of Higher Education for training in transversal Competences

Edición Nº45 – Diciembre de 2022

Artículo Recibido: Junio 01 de 2022

Aprobado: Noviembre 19 de 2022

#### Autores

Carmen Gloria Covarrubias Apablaza<sup>1</sup>, Michelle Mendoza Lira<sup>2</sup> y Roberto Espejo Leupin<sup>3</sup>

#### Resumen:

La formación basada en competencias supuso una implementación sostenida en universidades chilenas, siendo clave las competencias transversales. Por lo anterior, los objetivos del estudio han sido analizar las modalidades de formación en competencias transversales en universidades chilenas. Desde una perspectiva cualitativa, y con un diseño de tipo exploratorio-descriptivo, se estudiaron los modelos institucionales de 15 universidades públicas y privadas con análisis de contenido temático. Los resultados arrojaron que las modalidades de formación con más presencia fueron la paralela al currículum y la diferenciada, mientras que las competencias transversales más declaradas estuvieron asociadas a las instrumentales, tales como la comunicación oral y escrita.

---

<sup>1</sup> Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo, Universidad Complutense de Madrid. Universidad Central de Chile. Santiago, Chile. Correo electrónico: carmen.covarrubias@ucentral.cl. <https://orcid.org/0000-0002-5982-849X>

<sup>2</sup> Doctora en Educación, Universidad Complutense de Madrid. Universidad Andrés Bello. Viña del Mar, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: michelle.mendoza@unab.cl. <https://orcid.org/0000-0003-4275-1841>

<sup>3</sup> Doctor en Ciencia de la Educación, Universidad de Paris. Universidad San Sebastián. Santiago, Chile. Correo electrónico: roberto.espejo@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5353-495X>

**Palabras clave:** educación superior, modelos educativos, competencias transversales, competencias genéricas.

**Abstract:**

Competency -base training meant a sustained implementation in Chilean universities, with transversal competencies being key. Therefore, the objectives of study have been to analyze and understand the modalities of training in transversal competences in Chilean universities. From a qualitative perspective, and with an exploratory-descriptive design, the institutional models of 15 publica and private universities were analyzed with thematic content analysis. The results showed that the training modalities with the most presence were parallel to the curriculum and differentiated, while the most declared transversal competences were associated with the instrumental one such as oral and written communication.

**Key words:** higher education, educational model, transversal competences, generic competences.

## 1. Introducción

Las instituciones responsables de formar las futuras generaciones tienen los desafíos de responder a un mundo global, con acelerado desarrollo científico y tecnológico, donde además, junto con la preparación técnica, los profesionales requieren habilidades de anticipación y adaptación a contextos laborales cambiantes (Van-Laar, van-Deursen, van-Dijk y de-Haan, 2017). En este sentido, diversos estudios han entregado pautas para las instituciones de educación superior, el ciudadano y las competencias del siglo XXI (Albert-Gómez, García-Pérez y Pérez-Molina, 2017; OCDE, 2017; Reimers y Chung, 2016; World Economic Forum, 2017). También, han confirmado que es preciso contar con competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales para cumplir con roles ocupacionales y satisfacer las demandas de la vida contemporánea (Almerich, Díaz-García, Cebrián-Cifuentes y Suárez-Rodríguez, 2018). En la actualidad, las universidades no sólo han potenciado en sus estudiantes las competencias específicas, propias de la disciplina, sino que además han intencionado la incorporación de las competencias transversales, ya que la educación superior es el camino para el desarrollo y el ejercicio de una ciudadanía

efectiva en los procesos sociales y políticos (Zahner, Van-Damme, Benjamin y Lehrfeld, 2021). Por ello, han intervenido sus modelos formativos con el propósito de que el aprendizaje de los estudiantes constituya el centro de los procesos de enseñanza (Romero-Carrión, Bedón-Soria y Medina, 2022). Esto tiene un trasfondo: los futuros egresados, además de ser competentes en sus áreas de especialidad, deben desenvolverse en una sociedad plural y global, donde las competencias transversales cumplen un rol clave (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018).

## 2. Antecedentes

Dado lo anterior, la heterogeneidad de los estudiantes universitarios que acceden a universidades en Chile es una realidad desde hace tres décadas, lo que supone desafíos para las instituciones (Muñoz y Blanco, 2013; OCDE, 2017). Esto ha promovido transformaciones institucionales, curriculares y académicas a tal punto de que las miradas hacia sus modelos educativos se han vuelto prácticas sistemáticas de mejora continua para asegurar la calidad (Asún, Zúñiga y Ayala, 2013). Un ejercicio práctico de lo anterior es la instalación del modelo basado en competencias que, con casi dos décadas en las universidades chilenas, ha promovido los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en los estudiantes universitarios (Bustamante, Oyarzún, Grandon y Abarza, 2015). Lo anterior no ha sido al azar: al contrario, es una respuesta directa de la responsabilidad universitaria por promover la inserción de sus estudiantes al mundo laboral. Sin embargo, la prueba PIAAC (Programme for the international Assessment of Adult Competencies), donde Chile participó de la segunda ronda en el 2015, obtuvo 48 (comprensión lectora) y 57 (razonamiento matemático) puntos por debajo del promedio de los países de la OCDE, superado por Polonia, Grecia y Turquía, países similares con Chile en función del producto interno bruto, población adulta con educación superior y expansión de la educación superior en los últimos años (División de Planificación y Presupuesto, 2016; Ministerio de Educación de Chile, 2016).

En opinión de Arroyo y Valenzuela (2018), dichos resultados indican que el 50% de la población es “analfabeta funcional”, y solo el 5% de los profesionales chilenos logra un Nivel 4 o 5 en competencias lectoras, comparando el 23% que logran los países de la OCDE. Lo anterior devela no solo la importancia de formación en competencias transversales, sino

también los desajustes entre lo que esperan los contextos laborales, las trayectorias de formación universitaria y lo que valoran los futuros profesionales (Bartual y Turmo, 2016). Por lo anterior, las instituciones de educación superior están llamadas a seguir con la misión de entregar a los países los niveles más altos de habilidades específicas y genéricas que requiere la sociedad del conocimiento, dado que, por un lado, son críticas para el acceso a un trabajo y, por otro, constituyen una alternativa para resolver el desajuste de competencias (Zahner, Van-Damme, Benjamin y Lehrfeld, 2021; Montt, 2015). Asimismo, desde la literatura se sostiene que las universidades están enfatizando en competencias genéricas tales como el razonamiento analítico y evaluación, la resolución de problemas y la comunicación escrita (Tremblay, Lalancette y Roseveare, 2012; Hart Research Associates, 2013); mientras que para el Foro Económico Mundial (2017) los futuros egresados deberán contar con las siguientes diez habilidades: flexibilidad cognitiva, negociación, orientación de servicio, juicio y toma de decisiones, inteligencia emocional, coordinación con los demás, manejo de personas, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas complejos, todas competencias transversales. Incluso, la OCDE (2019) ha hecho hincapié en que el progreso de las sociedades modernas está asociado tanto a procesos de enseñanza-aprendizaje con calidad y equidad como a la movilización, a lo largo de la vida, de un conjunto de competencias transversales, dentro de las que se encuentran la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la resiliencia y la adaptabilidad. En la misma línea, Tuning América Latina ha declarado metaperfiles, proponiendo una lista de competencias transversales como la capacidad para resolver conflictos, trabajar en equipo, habilidades interpersonales, entre otras (Beneitone, González y Wagenaar, 2013). No obstante, lo declarado supone desafíos a la operacionalización de los modelos educativos en las universidades con sus respectivos planes de estudios, acordando las competencias a desarrollar en sus estudiantes y levantando información acerca del nivel de avance en ellas (Beneitone y Yarosh, 2021).

Ahora bien, hace diecisiete años, los empleadores requerían profesionales con un alto potencial técnico, pero también con actitudes y comportamientos que constituyen el valor agregado de cada profesional, tales como la adaptación al cambio, el trabajo en equipo, la asertividad, etc. (Corominas, 2001). Doce años después, los empleadores del viejo continente aludían dificultades para cubrir puestos de trabajo, pese a contar con

profesionales cualificados técnicamente, pero con serias falencias en sus competencias sociales (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2014). América Latina, en tanto, evidencia serios desajustes en la importancia y el logro de competencias transversales como trabajo en equipo, compromiso con la conservación del medio ambiente, capacidad para aprender activamente y capacidad de crítica y autocrítica (Beneitone y Yarosh, 2021). Por su parte, en Chile, los empleadores lamentan la brecha existente entre lo que los estudiantes aprenden y lo que demanda el mundo laboral, lo que queda reflejado en la distancia que las instituciones de educación superior tienen con respecto a las necesidades de las empresas (Sandoval y Ormazábal, 2021). Si bien existen esfuerzos de acercamiento, estos se ven entorpecidos por programas de estudios rígidos con escasos cursos de educación general y electivos, excesiva concentración disciplinaria, escasa movilidad entre programas y niveles, pero -sobre todo- por una enseñanza con dificultades para poner en el centro aprendizajes estudiantiles pertinentes a las necesidades laborales, económicas, sociales y culturales del país (OCDE, 2017).

No cabe duda de que la trayectoria conceptual de las competencias sobrepasa la mirada profesional y va más allá de la formación en una disciplina, pues es integradora de los recursos personales y profesionales movilizados en un contexto específico (Keevy y Chakroun, 2015). Sin embargo, es pertinente aclarar qué características las hacen atractivas para que las instituciones de educación superior las hayan instalado en sus modelos formativos (Sandoval y Ormazábal, 2021). Para Alarcón y Guirao (2013), posibilitan que los futuros egresados, previo a su inserción en el mercado laboral, dispongan de un repertorio de conocimientos, procedimientos y actitudes. También, las competencias transversales son transferibles a diversas tareas y funciones, las que integran aptitudes, características personales, conocimientos y valores (Muñoz, Medina y Guillen, 2016; Martínez, Cegarra y Rubio, 2012). Estas competencias transversales constituyen el valor agregado procedimental y actitudinal que debiesen albergar los futuros profesionales. Como se puede apreciar, son competencias complejas, cuya definición debe considerar la transversalidad, el pensamiento crítico y analítico, además de la multifuncionalidad y multidimensionalidad, pudiendo operar en diferentes escenarios del desempeño vital (Rychen y Salganik, 2003). Dicho de otro modo, una competencia debiera instalarse para

que los futuros profesionales sean constructores de sus trayectorias profesionales y gestores de cambio en ellas (Lim, Lent y Penn, 2016).

Siguiendo a Villardón-Gallego (2016), las universidades dirigen esfuerzos hacia la formación de ciudadanos para el ejercicio profesional y el cambio social. Las organizaciones están ávidas de profesionales comprometidos que agreguen valor con su desempeño, que tributen a sus visiones y misiones; siendo las competencias genéricas un factor clave (Ngang, Chan y Vetriveilmay, 2015). Más aún, los egresados de universidades logran una mayor empleabilidad cuando movilizan competencias para adaptarse a las necesidades del mundo laboral como el aprendizaje autónomo y permanente, la toma de decisiones, la retroalimentación del desempeño personal y colectivo, la creatividad, el pensamiento crítico, trabajo en equipo, la resolución de problemas, entre otras (Albert-Gómez, García-Pérez y Pérez-Molina, 2017; Bautista, 2017; Bautista, 2016). Cabe señalar que, en opinión de Agudo, Hernández-Linares, Rico y Sánchez (2013), las competencias transversales poseen una menor variabilidad en el tiempo, a diferencia de las competencias específicas. No obstante, se debe reconocer que los conocimientos y las habilidades no sólo están circunscritas a un tiempo, sino que -además- a un lugar (Buchert, 2014; Leyva, Ganga, Tejada y Hernández, 2019).

Por lo tanto, junto con la elección de las competencias transversales para sus egresados, las universidades deben optar por la modalidad que mejor se ajuste a las necesidades del contexto y a su desarrollo. Para ello, Yániz y Villardón-Gallego (2012), así como Villardón-Gallego (2016), han planteado tres modalidades en la formación de competencias transversales por parte de las instituciones de educación superior: a) *diseño formativo paralelo al currículum*, b) *diseño formativo diferenciado* y c) *diseño formativo integrado*. El primer diseño constituye un plan único y común para el desarrollo de competencias transversales, independientemente de los perfiles de egreso y las competencias específicas de cada titulación. Por su parte, en el segundo, cada titulación -a partir de competencias transversales comunes- tiene la responsabilidad y autonomía de seleccionar y diseñar un plan de desarrollo de las competencias transversales más necesarias para sus egresados. Y, por último, el tercero, en el cual cada titulación define las competencias transversales y específicas, planificándolas en toda la trayectoria académica de los estudiantes. Cabe

señalar que el modelo más real para el desarrollo, instalación y evaluación de las competencias transversales está en los modelos con diseño formativo integrado, puesto que ofrecen la oportunidad de experiencias directas reales o simuladas (Yániz y Villardón-Gallego, 2012).

Es en este sentido, y considerando que las universidades han adoptado un modelo educativo basado en competencias, que este estudio aporta a la comprensión y caracterización de los modelos educativos -bases de la formación profesional- que las instituciones de educación proyectan en el quehacer académico y, más específicamente, en el desarrollo de competencias transversales. De esta manera, analizar la diversidad existente en las modalidades de formación de las universidades chilenas para el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes resulta crucial y clave para relevar las miradas y los énfasis en dicha materia.

### **3. Metodología**

Para caracterizar las modalidades de formación en competencias transversales de universidades chilenas, se ha optado por la perspectiva cualitativa y un diseño exploratorio-descriptivo. Asimismo, para responder a lo anterior, el estudio se centra en la estrategia metodológica del análisis documental, el cual tiene por propósito conocer un fenómeno social a partir de textos escritos para descubrir categorías sociales, significados culturales y comparar puntos vistas. Para Atkinson y Coffey (2006) y Prior (2008) este análisis considera a los textos como hechos sociales que, junto con aportar conocimientos, interactúan entre sí. Por lo tanto, se considera que los documentos oficiales e institucionales favorecen la comprensión del fenómeno respecto de la construcción del discurso en torno a las competencias transversales. Estos documentos oficiales son los modelos educativos de las instituciones universitarias seleccionadas para este estudio.

#### **Muestra**

Los criterios de selección de la muestra de universidades estuvieron orientados por: a) pertenecer al Sistema Único de Admisión (SUA), b) estar acreditadas ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y c) declarar en sus modelos educativos un enfoque de formación basado en competencias. A partir de estos criterios, la población quedó

conformada por 39 universidades. Luego -mediante un muestreo por cuotas (Hernández *et al.*, 2014) que contempló tres fases: segmentación orientada por la división de las instituciones según su administración; tamaño de la cuota para fijar cuotas proporcionales a la población y selección de las universidades y comprobación de cuotas -se llegó a una muestra final de 15 universidades de administración pública (6) y privada (9).

**Tabla 1.** Caracterización de Universidades.

Universidades*	Acreditación (años)	Documentos	Diseños formativos en competencias transversales
(1) Pública	6	Modelo educativo	
(2) Privada	4	Modelo formativo	Paralelo al currículum
(3) Privada	4	Proyecto educativo	
(4) Privada	5	Modelo educativo pregrado	
(5) Privada	5	Modelo educativo	
(6) Pública	4	Modelo educativo	
(7) Privada	7	Modelo educativo	
(8) Pública	7	Modelo educativo	
(9) Privada	6	Proyecto educativo institucional	Diferenciado
(10) Privada	6	Modelo educacional y enfoque curricular	
(11) Pública	5	Proyecto educativo	
(12) Privada	5	Modelo educativo	
(13) Pública	5	Modelo pedagógico	
(14) Pública	4	Proyecto educativo institucional	Integrado
(15) Privada	6	Modelo educativo institucional	

Fuente: elaboración propia.

\*Con el propósito de salvaguardar la confidencialidad de las universidades que componen esta muestra, se ha tomado la decisión de rotularlas e identificarlas en función de su dependencia administrativa.

Ahora bien, en términos metodológicos, la unidad de análisis está constituida por documentos que permitirán conformar un corpus analítico (Valles, 1999). Concretamente, los modelos educativos<sup>4</sup> -como fuente documental declarativa- corresponden a rutas académicas que cada universidad establece en la formación de profesionales. De esta forma, 15 modelos educativos constituyen la muestra documental de este estudio, los que cumplen con los criterios de representatividad, al ser utilizados de manera habitual por las instituciones (Ibáñez e Iñiguez, 1996).

<sup>4</sup> Es importante señalar que los modelos educativos fueron analizados en las versiones disponibles, el año 2021, de los sitios web oficiales de las universidades.

## **Técnica de Producción de Datos**

Para responder a los objetivos del estudio, y siguiendo los criterios de selección de la muestra de universidades chilenas, se realizó inicialmente una búsqueda de los modelos educativos en las webs institucionales, mediante los siguientes términos: modelo educativo, modelo educativo institucional, modelo pedagógico, proyecto educativo y proyecto educativo institucional. La selección y revisión permitió acceder a 15 modelos institucionales que -de manera preliminar- fueron sometidos a un análisis de contenido cualitativo para agrupar categorías análogas, en función de los criterios preestablecidos y recogidos de referentes teóricos (Vásquez, 1996). En específico, los datos textuales fueron analizados considerando las modalidades de formación en competencias transversales asociadas a tres tipos de diseño: a) formativo paralelo al currículum, b) formativo diferenciado y c) formativo integrado (Yániz y Villardón-Gallego 2012; Villardón-Gallego, 2016). Esta clasificación sirvió de base para comprender cuál o cuáles de estos estaban presentes en los modelos institucionales de las universidades chilenas y, adicionalmente, caracterizar dichas modalidades formativas en función de sus similitudes y diferencias. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido temático, el cual permite leer e interpretar toda clase de documentos (Ruiz, 2012), así como inferir aquellos significados que sobrepasan la mera y directa manifestación (Andréu, 2000). Dicho análisis estuvo constituido por tres etapas: a) etapa de preanálisis, donde se diseñaron los ejes del plan y definieron operativamente las dimensiones para el posterior análisis de los datos; b) etapa de codificación, la cual orientó el análisis del corpus donde se fragmentaron los textos, estableciendo las unidades de registros y unidades de contextos, catalogando presencias/ausencias, frecuencias de aparición, dirección valorativa, disposición de las unidades de registro y contingencia; y c) etapa de categorización, que dirigió la organización de los datos para su uso posterior con los requisitos de asignación exclusiva, congruencia, nivelación semántica, fiabilidad y generatividad. Siguiendo a Gibbs (2012), los datos fueron analizados por una codificación guiada por conceptos, analizando las textualidades y ejemplificando códigos.

## **4. Resultados**

### **a) Diseño formativo paralelo al currículum**

En este tipo de diseño, las Universidades desarrollan las competencias transversales en un itinerario formativo paralelo a la formación profesional. Desde esta perspectiva, destinan módulos específicos para que los estudiantes tengan un aprendizaje experiencial en las materias que consideren pertinentes a la tributación en sus perfiles de egreso. Un ejemplo de lo anterior es la Universidad pública 1, institución que -mediante un plan de formación fundamental-: “entrega el desarrollo de competencias de tres tipos: a) instrumentales, para el trabajo académico, b) de desarrollo personal, y c) de formación ciudadana” (Modelo Educativo, p. 19).

Por su parte, la Universidad privada 2 considera la formación en competencias transversales como parte del área de Formación General, disponiendo de cursos sellos para que sus estudiantes puedan integrarlas en su formación. Más específicamente se puede advertir que:

El concepto de formación general corresponde a la formación cuyo foco es la adquisición de conocimientos de campos distintos al de la propia disciplina y al desarrollo de competencias genéricas. La formación general se organiza en asignaturas que están ordenadas en líneas formativas que contribuyen a formar la impronta o sello distintivo del profesional (Modelo Formativo Universidad privada 2, 2019, p. 21).

Particularmente, la institución dispone de cursos sellos tales como: Ser universitario, Antropología filosófica, Ética, Comunicación efectiva, Liderazgo y trabajo en equipo y Resolución de problemas. De esta manera, con una concepción curricular de formación integral de la persona y situando al estudiante en el centro del proceso educativo, persigue un modelo basado en competencias.

Por otro lado, y con una formación a través de un enfoque por competencias como actuar complejo, la Universidad privada 3 focaliza la formación transversal en tres competencias sello:

las que deben estar articuladas en todo el perfil de egreso de una carrera (...) Estas competencias sello se expresan como: Ciudadanía (...), Pensamiento crítico (...) y Comunicación efectiva (...). El desarrollo de estas competencias se realiza a lo largo

de todo el proceso formativo de los estudiantes, tributando las distintas actividades curriculares a una o más de éstas (Proyecto Educativo Universidad privada 3, 2017, p. 10).

En tanto, la Universidad privada 4 declara una formación a la luz de un paradigma educativo sociocognitivo mediante aprendizajes orientados por competencias, aprendizajes experienciales y tecnología al servicio del proceso educativo. No obstante, a diferencia de las otras universidades, concibe la implementación del currículum en dos vías: uno orientado por competencias y otro mixto, donde algunas áreas del conocimiento se orientan por competencias y otras, por objetivos de aprendizaje. En materia de competencias genéricas la universidad:

ha definido ocho competencias genéricas como base general de formación para el pregrado que, independiente de las particularidades formativas que cada una de las carreras impregna en sus estudiantes, todo egresado (...) debe desarrollar. Tres de estas ocho competencias genéricas corresponden a las denominadas Competencias Sello (...): Emprendimiento y Liderazgo, Responsabilidad pública y Ética. Estas competencias fueron seleccionadas para brindar a los egresados del pregrado de la (...) una impronta particular que los distinga de los de otras instituciones de educación superior y que los prepare para un mundo laboral cambiante. (Proyecto Educativo Pregrado Universidad privada 4, 2018, p. 10)

Por otra parte, la Universidad privada 5 posiciona la movilización de competencias transversales a través de un plan de formación general, enfocado en las áreas de comunicación oral y escrita; pensamiento analítico y crítico; razonamiento científico y cuantitativo, manejo de recursos de la información (TIC) y responsabilidad social. Este plan, en conjunto con las áreas de fortalecimiento de conocimientos y habilidades iniciales, ciencias básicas o saberes fundamentales y saber especializado, forma parte de la estructura curricular básica de las carreras de pregrado. Para ello, tal como se indica en el Modelo Educativo, la institución:

pone a disposición de sus estudiantes un conjunto de cursos que forman parte del currículum de cada carrera (...) (las que) incorporan dentro de su plan de estudios un mínimo de 4 cursos de educación general para carreras de 8 semestres y un

máximo de 6 cursos de educación general para carreras de más de 8 semestres.  
(Modelo Educativo Universidad privada 5, 2019, p. 6-7)

Por último, la Universidad pública 6, por medio de su Unidad de Formación Integral, reconoce dos tipos de competencias genéricas relevantes en el ámbito académico, personal y de bienestar personal de sus estudiantes: las competencias transversales y las competencias generales o identitarias. Las primeras comprenden áreas como trabajo en equipo, resolución de problemas, lengua inglesa, diseño y gestión de proyectos; comprensión de las ciencias y desarrollo del pensamiento lógico-matemático; mientras que las segundas:

constituyen el sello de la institución y, por lo tanto, conforman su impronta formativa distintiva: Competencia para la vida saludable (...), Competencia para el cuidado del medio ambiente en armonía con el desarrollo regional sustentable (...) (y) Competencia para el emprendimiento, innovación y empleabilidad. (Modelo Educativo Universidad pública 6, 2019, p. 29-30)

### **b) Diseño formativo diferenciado**

Un diseño formativo diferenciado promueve el desarrollo de competencias transversales comunes, donde cada titulación tiene la responsabilidad y autonomía de seleccionar aquellas que, declaradas por cada institución, resultan más necesarias y pertinentes para sus egresados.

Para la Universidad privada 7, el conjunto de competencias genéricas está distribuida en los siguientes ejes: a) Responsabilidad social, ambiental y compromiso ciudadano (ej. compromiso ético, compromiso con la preservación del medio ambiente, valoración por la diversidad y multiculturalidad); b) Investigación (ej. capacidad de abstracción, análisis y síntesis, habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; c) Formación permanente (ej. capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y capacidad para educar tanto a la población como a sus pares); d) Administración y Gestión (ej. capacidad para tomar decisiones, capacidad de trabajo en equipo, liderazgo) y e) Habilidades profesionales (ej. autonomía, compromiso con la calidad, pensamiento crítico). De esta manera, su modelo educativo se basa en la

flexibilidad y apertura de diferentes opciones articuladas a resultados de aprendizajes y, como consecuencia, al desarrollo de competencias. Dicho de otra manera:

los estudiantes de la (...) desarrollarán durante su formación un conjunto de competencias que serán declaradas en los perfiles de egreso de cada titulación. Dentro de estas competencias, se espera que se considere un conjunto de competencias genéricas, las cuales son promovidas a nivel institucional y que cada plan de estudio desarrollará con mayor o menor énfasis según su pertinencia en la carrera. (Modelo Educativo Universidad privada 7, 2011, p. 10)

La Universidad pública 8, por su parte, ubica al estudiante y a su aprendizaje en el centro, orientada por principios de formación integral, pertinencia educativa, equidad, inclusión y calidad educativa. Es así como las competencias transversales cumplen un rol clave y son trabajadas mediante las denominadas competencias sello institucional, definidas como un:

conjunto de competencias genéricas que la Universidad enfatiza en la formación de sus estudiantes, debido a su especial relación con su misión histórica como universidad pública y nacional, con los principios y valores en los que se sustenta su quehacer y con las políticas institucionales. (Modelo Educativo Universidad pública 8, 2018, p. 37)

En la misma línea, la institución ha declarado 8 competencias sello asociadas a capacidades para: a) investigar; b) de crítica y autocrítica; c) de comunicación oral y escrita; d) de comunicación oral y escrita en una segunda lengua; e) responsabilidad social y compromiso ciudadano; e) compromiso ético; f) compromiso con la preservación del medio ambiente y g) valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad. Cabe señalar que dichas competencias se incluyen dentro de la organización de las actividades curriculares de la universidad, donde -en específico- la línea de formación general aglutina “actividades curriculares que contribuyen al desarrollo del estudiante, desde una visión contextual, ética y pluralista del desempeño de su profesión o cultivo de su disciplina” (Modelo Educativo, 2018, p. 39). En ese sentido, la institución promueve la multifuncionalidad y transversalidad para que dichas competencias sean movilizadas en los diversos escenarios que se desenvuelven sus titulados.

Por su parte, la Universidad privada 9 sustenta su quehacer educativo con los estudiantes en tres pilares: formación integral, formación para la globalización y formación permanente. Dicho sea de paso, también se adhiere a un modelo pedagógico de formación basada en competencias, las cuales se implementan mediante resultados de aprendizaje para competencias específicas y genéricas. En el Proyecto Educativo Institucional (2017), la institución concibe las competencias genéricas como:

atributos compartidos por cualquier profesión y son de naturaleza transversal...entre las competencias genéricas definidas por la (...) para sus egresados están: capacidad de autoaprendizaje (...), pensamiento crítico (...), respeto por la dignidad de las personas (...), responsabilidad social (...), capacidad para comunicarse en diferentes contextos nacionales e internacionales (...), trabajo en equipo (...) y uso eficiente de las tecnologías de información y comunicación (...) (p. 48).

Es importante señalar que la institución promueve el desarrollo de estas competencias de manera transversal, aun cuando cada carrera, programa o disciplina establezca actividades, según los requerimientos de su formación. No obstante, dos de dichas competencias genéricas “revisten una preocupación y dedicación mayor por el impacto y vinculación con la misión y los valores institucionales” (p. 49), además que representan el sello formativo de la Universidad, a saber: Respeto por la dignidad de las personas y la Responsabilidad social.

La Universidad privada 10, en tanto, se caracteriza por declarar en su Modelo educacional y enfoque curricular (2007) las categorías de competencias asumidas institucionalmente: a) Competencias básicas, entendidas como los saberes mínimos sobre los cuales los estudiantes construyen su aprendizaje; b) Competencias específicas, vinculadas a competencias que garantizan el éxito del ejercicio profesional y c) Competencias genéricas, relacionadas a saberes y desempeños transversales a diversas profesiones. Respecto de estas últimas, se otorga especial relevancia a aquellas que, según su ajuste con los valores, la misión y la visión de la institución, “generan un sello distintivo y específico del egresado de esta casa de estudios” (p. 26), a saber: compromiso con el conocimiento, la naturaleza y el desarrollo sustentable; compromiso con la calidad y la excelencia; compromiso con la libertad y el respeto por la diversidad; y habilidad para trabajar de forma autónoma.

Conviene destacar que, además de estas competencias genéricas, la universidad reconoce nuevos tipos de competencias, de acuerdo con la etapa en la que se encuentre el estudiante universitario. Así pues, para el egresado de esta institución, existen tres tipos de competencias: la personal, la social y la instrumental. En tanto, para los licenciados, se encuentran las competencias de carácter disciplinar, personal, social e instrumental. Finalmente, para los bachilleres, las competencias básicas, elementales, personales, sociales e instrumentales. No está de más recordar que, para esta Universidad, las competencias sello son transversales a todas las etapas educativas mencionadas anteriormente.

Al igual que las instituciones anteriores, la Universidad pública 11 centra su quehacer formativo en el estudiante, mediante una formación basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias. Es en esto donde las competencias genéricas “posibilitan la movilización de recursos personales -conocimientos, habilidades y actitudes- y recursos externos, contribuyendo de manera relevante a la formación integral del estudiante” (Proyecto Educativo Institucional Universidad pública 11, 2012, p. 16). Más aún, la institución ha declarado

seis (6) competencias genéricas susceptibles de ser desarrolladas en forma transversal, de las cuales una (1) es considerada como competencia sello, lo que implica su incorporación en las actividades curriculares del plan de formación (...) cada carrera deberá seleccionar a los menos dos, además de la que se define como sello. (p. 16)

Las competencias genéricas que estimula esta universidad, en el desarrollo de sus estudiantes, están asociadas a: el emprendimiento, la comunicación, la solución de problemas, el trabajo en equipo, el dominio de un segundo idioma y el desarrollo sustentable. Esta última es la competencia sello, obligatoria en los planes de formación de las carreras que constituyen la institución.

Por último, la Universidad privada 12 declara un Modelo Educativo que se concreta en “la formación integral del ser humano, basada en componentes científicos, tecnológicos, éticos y humanísticos” (Política de Educación General, 2019, p. 3). Para ello, la institución -mediante la Educación General- promueve el desarrollo de dominios, competencias y

resultados de aprendizaje, donde las competencias genéricas “dan cuenta del sello institucional y están directamente relacionadas con los dominios de la Política de Educación General y se desarrollan durante todo el proceso formativo del Plan de Estudios” (Política de Educación General Universidad privada 12, 2019, p. 4). Con el propósito de movilizar en sus estudiantes competencias genéricas fundamentales que les permitan responder a las demandas de su entorno profesional, la institución ha integrado los dominios de: las competencias sello institucional (emprendimiento y gestión con responsabilidad social) y las competencias genéricas (comunicación efectiva, autoaprendizaje, desarrollo personal, ética y pensamiento crítico). Ahora bien, la primera -al ser sello institucional- está de manera transversal en los procesos formativos de sus estudiantes, mientras que las segundas dependen de las necesidades y particularidades de cada titulación.

### **c) Diseño formativo integrado**

Tal como se mencionó en la revisión de la literatura, en las universidades con un diseño formativo integrado, cada titulación establece el conjunto de competencias transversales y específicas que marcará la trayectoria académica de sus estudiantes.

La primera de ellas, la Universidad pública 13, se caracteriza por organizar todos sus programas académicos siguiendo la siguiente estructura: a) núcleos básicos comunes a las áreas disciplinarias; b) áreas de especialidad de las carreras profesionales; c) formación humanista y d) competencias transversales. Estas últimas, si bien “se instalan en tres ámbitos globales, a saber: competencias comunicativas; orientación a la excelencia y mejoramiento continuo; y compromiso con la sociedad” (Modelo Pedagógico, p. 24), también pueden estar constituidas por aquellas que, de manera independiente, las carreras definan como trascendentales para la formación de sus profesionales.

La Universidad pública 14, en tanto, posee un enfoque formativo en el que destacan los siguientes pilares: educación en valores, educación centrada en el aprendizaje y educación pertinente. Dichos pilares son transversales a toda la formación proporcionada por la institución, mientras que las competencias que integran el perfil de egreso de las titulaciones son consultadas a fuentes externas e internas a la Universidad para, posteriormente, ser validadas por el cuerpo académico de cada carrera. Así, las

competencias de egreso se agrupan en dos categorías: las específicas (propias de una determinada profesión) y genéricas (transversales a todas las carreras).

Estas últimas han sido establecidas como las competencias sello de la institución, evidenciando dos dominios: Competencias académicas (primer dominio) y competencias ético-sociales (segundo dominio). El primer dominio hace referencia al conjunto de competencias de carácter cognitivo que todo estudiante debe adquirir y movilizar, pues son indispensables para la construcción del conocimiento, entre las que destacan: capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de comunicación oral y escrita, entre otras. El segundo dominio, por su parte:

Corresponde a aquellas actitudes y comportamientos que reflejan la comprensión y compromiso con los valores que identifican a la Universidad de Magallanes. Las competencias pertenecientes a este dominio son: “compromiso ético”; “habilidades interpersonales”, “responsabilidad social” y “compromiso ciudadano”. Éstas se deben desarrollar en el marco de todos los procesos formativos, garantizando que quienes se titulen (...) las testimonien en su posterior desempeño profesional. (Proyecto Educativo Institucional Universidad pública 14, 2012, p. 13)

Finalmente, la Universidad privada 15 declara explícitamente, en su Modelo Educativo Institucional (2015), un enfoque curricular basado en competencias (ECBC), cuyo propósito es otorgar un sello a todos sus egresados mediante el desarrollo de la responsabilidad social y ética, la innovación y el emprendimiento, la resolución de problemas, el compromiso con la calidad, el manejo de las TICs, la vida saludable y la comunicación efectiva. Este enfoque, de acuerdo con la institución, “está centrado en la identificación de los resultados de aprendizaje que definen el proceso educativo hacia el logro de dichos aprendizajes, dando oportunidades a los estudiantes para evidenciar los avances y niveles alcanzados en su proceso formativo” (Modelo Educativo Institucional Universidad privada 15, 2015, p. 15).

Para finalizar, las siguientes nubes de palabras de la Figura 1, sintetizan lo que las instituciones de educación superior declaran como competencias transversales, de acuerdo

con los tipos de diseño sugeridos por Yáñez y Villardón-Gallego (2012) y Villardón-Gallego (2016).

**Figura 1.** Competencias transversales más declaradas por los 3 Diseños.



Diseño paralelo al currículum

Diseño Diferenciado

Diseño Integrado

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, independientemente de la administración, los años de acreditación, el contexto territorial y el modelo adscrito para la formación en competencias transversales, las universidades y sus proyectos educativos presentan un acuerdo tácito que revela, por un lado, la responsabilidad y el compromiso social y, por otro, la comunicación.

## 5. Discusiones y Conclusión

Más allá de que un modelo sea mejor que otro, cada universidad -de acuerdo con sus características territoriales- intenta responder a las demandas del mundo productivo y laboral. De esta manera, desde las particularidades de cada institución, los modelos predominantes para el desarrollo de competencias transversales en las universidades chilenas que forman parte de este estudio son el diseño formativo paralelo al currículum y el diseño formativo diferenciado, pese a que Yáñez y Villardón-Gallego (2012) sostienen que el modelo formativo integrado es el más real para el desarrollo de las competencias genéricas o transversales en los estudiantes universitarios. Sin embargo, García-San Pedro (2013) sostiene que este modelo presenta una dualidad, pues si bien es el más efectivo en proveer oportunidades de aprendizaje en competencias genéricas para los estudiantes, es complejo de concretarlo. Esto puede ser una de las razones por las que las universidades chilenas optan por un diseño paralelo al currículum o diseño diferenciado, ya que algunos

autores manifiestan resistencias y dificultades por parte de los académicos para integrar las competencias transversales en los diversos módulos donde imparten sus clases (Pérez, García y Sierra, 2013; Poblete, Bezanilla, Fernández y Campos, 2016).

Por otro lado, un análisis pormenorizado de todas las competencias transversales declaradas por las universidades chilenas revela, siguiendo la tipología Tuning, que en el primer lugar se posicionan las instrumentales, destinadas al desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, resolución de problemas y pensamiento crítico; en el segundo lugar, las competencias interpersonales (ej. trabajo en equipo, ética y responsabilidad social), mientras que el tercer lugar es ocupado por las sistémicas, dentro de las que se encuentran el emprendimiento, el liderazgo y el desarrollo sustentable. Esto concuerda con lo planteado por Zahner, Van-Damme, Benjamin y Lehrfeld, (2021), Hart Research Associates (2013) y Tremblay, Lalancette y Roseveare, (2012), en cuanto a que el actual mundo del trabajo busca profesionales que sean capaces de pensar críticamente y comunicarse de manera efectiva, por lo tanto, resulta coherente que las instituciones de educación superior enfatizen en las competencias instrumentales. Esto también se condice con Sandoval y Ormazábal (2021), al reconocer que las competencias transversales más frecuentes en los currículos universitarios de chilenos son la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la ética, la responsabilidad social y el aprendizaje autónomo.

En un sentido más global, cabe señalar que Bezanilla, Eizaguirre y Paño, (2016) concluyeron que universidades españolas y latinoamericanas se caracterizan por enfatizar la presencia de la competencia de comunicación en sus modelos educativos institucionales. De igual manera, las autoras señalaron que la competencia medioambiental también ocupaba un lugar importante en dichos modelos, sin embargo, estos hallazgos no coinciden con los obtenidos en el análisis de las competencias transversales de las universidades chilenas.

Por último, en cuanto a las proyecciones del presente estudio, resulta necesario destacar que, si bien se han podido comprender y caracterizar las competencias transversales declaradas por las universidades chilenas, habría que profundizar en la intencionalidad del desarrollo de estas competencias a nivel de lo que se hace en las aulas universitarias (Lemaitre y López, 2016; Villarroel y Bruna, 2014). Asimismo, sería pertinente abordar las

competencias transversales en función de los ajustes o desajustes con el mundo del trabajo, pues -al parecer- lo que demanda este contexto no estaría en sintonía con lo que se forma en las universidades (Arroyo y Valenzuela, 2018; Sandoval y Ormazábal, 2021). Esto queda en evidencia en que los profesionales cuentan con las competencias disciplinares necesarias para asumir responsabilidad, aun cuando las competencias transversales tienen algunas dificultades en su movilización en los diferentes contextos o demandas del trabajo (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2014).

### Agradecimientos

La investigación ha sido financiada totalmente por el Proyecto N° CIP 2019019 de la Universidad Central de Chile.

### Referencias Bibliográficas

1. Agudo, E., Hernández-Linares, R., Rico, M. y Sánchez, H. (2013). Competencias transversales: Percepción de su desarrollo en el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos. *Formación Universitaria*, 6(5), 39-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-500062013000500006>
2. Alarcón, G. y Guirao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18(esp), 145-157. DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44318](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44318)
3. Albert-Gómez, M., García-Pérez, M. y Pérez-Molina, C. (2017). Competencias, Formación y Empleo. Análisis de Necesidades en un Programa de Máster en Ingeniería. *Formación Universitaria*, 10(2), 43-56. DOI: 10.4067/S0718-50062017000200006
4. Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Suárez-Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *Relieve*, 24(1), 1-21. DOI:10.5944/educXX1.23853
5. Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 137-154. DOI:10.4995/redu.2018.8895
6. Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.

7. Arroyo, C. y Valenzuela, A. (2018). *PIAAC: Competencias de la población adulta en Chile, un análisis al sistema educativo y mercado laboral*. Comisión Nacional de Productividad.
8. Asún, R., Zúñiga, C. y Ayala, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: Confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, 38, 277-304. DOI:10.4067/S0718-45652013000100008
9. Atkinson, P. y Coffey, A. (2006). Analysing documentary realities. En D. Silverman (ed.), *Interpreting Qualitative Data* (pp. 56-75). Sage.
10. Bartual, M. T. y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. DOI:10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n3.47645
11. Bautista, I. (2016). Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural, engineering students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(29), 1-9. DOI:10.1186/s41239-016-0028-8
12. Beneitone, P. y Yarosh, M. (2021). A comparative análisis of global competences within the framework of internationalized curricula. *Tunning Journal for Higher Education*, 8(2), 25-53. DOI:10.18543/tjhe-8(2)-2021pp25-53
13. Beneitone, P., González, J. y Wagenaar, R. (2013). *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Universidad de Deusto.
14. Bezanilla, M. J., Eizaguirre, A. y Paño, J. (2016). El desarrollo de competencias en la universidad: Análisis de modelos institucionales en España y América Latina. En J. Torres (coord.), *Retos docentes universitarios como desafío curricular* (pp. 53- 65). Mc Graw Hill.
15. Buchert, L. (2014). Learning needs and life skills for youth: An introduction. *International Review of Education*, 60(2), 163-176. DOI:10.1007/s11159-014-9431-3
16. Bustamante, M., Oyarzún, C., Grandon, M. y Abarza, C. (2015). Fundamentos de la enseñanza por competencias a nivel de postgrado en dos universidades públicas chilenas. *Formación Universitaria*, 8(6), 23-30. DOI:10.4067/S0718-50062015000600004
17. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2014). *Desajuste de competencias: más de lo que parece a simple vista*.

18. Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
19. División de Planificación y Presupuesto. (2016). *La experiencia de Chile en PIAAC*. Ministerio de Educación de Chile.
20. García-San Pedro, M. J. (2013). *Evaluar la integración de las competencias en la universidad*. Ediciones Mensajero.
21. Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
22. Hart Research Associates. (2013). *It takes more than a major: Employer priorities for college learning and student success*.
23. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
24. Ibáñez, T. y Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada. En J. L. Alvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 57-82). McGraw-Hill.
25. Keevy, J. y Chakroun, B. (2015). *Level-setting and recognition of learning outcomes. The use of level descriptors in the twenty-first century*. Unesco.
26. Lemaitre, M. J. y López, M. T. (Eds.). (2016). *Calidad de la formación universitaria*. CINDA.
27. Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J. y Hernández, A. (2018). *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant Humanidades.
28. Lim, R. H., Lent, R. y Penn, L. (2016). Prediction of job search intentions and behaviors: Testing the social cognitive model of career self-management. *Journal of Counseling Psychology*, 63(5), 594-603. DOI:10.1037/cou0000154
29. Martínez, A., Cegarra, J. G. y Rubio, J. A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(2), 325-338.
30. Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC. Evidencia nacional e internacional para la Reforma en marcha*. El autor.

31. Montt, G. (2015). *The causes and consequences of field-of-study mismatch: An análisis using PIAAC* (OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 167). Organisation for Economic Cooperation and Development.
32. Muñoz, F., Medina, A. y Guillen, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación Química*, 27(2), 126-132. DOI:10.1016/j.eq.2015.11.002
33. Muñoz, M. y Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 38, 181-213. DOI:10-4067/S0718-45652013000100005
34. Ngang, T. K., Chan, T. y Vetriveilmany, U. D. (2015). Critical issues of soft skills development in teaching professional training: Educators' perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 205, 128-133. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.09.039
35. OCDE. (2017). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. Educación en Chile*. Fundación SM.
36. OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD publishing.
37. Pérez, J., García, J. y Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 175-196. DOI:10.4995/redu.2013.5552
38. Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández, D. y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educación*, 52(1), 71-91. DOI:10.5565/rev/educar.713
39. Prior, L. (2008). Repositioning documents in social research. *Sociology*, 42(5), 821-836. DOI:10.1177/0038038508094564
40. Reimers, F. y Chung, C. (2016). Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI. En F. Reimers y C. Chung (eds), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 13-38). Fondo de Cultura Económica.
41. Romero-Carrión, V., Bedón-Soria, Y. y Medina, F. (2022). Meta-análisis de competencias transversales en la empleabilidad de los universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 15(43), 20-42. DOI:10.35588/gpt.v15i43.5464
42. Ruiz, J.I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
43. Rychen, D. y Salganik, L. (2003). A holistic model of competence. En D. Rychen y L.

- Salganik (eds.), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Hogrefe & Huber.
44. Sandoval, L. y Ormazábal, M. (2021). The generic skills challenge for higher education institutions: Experience of public universities in Chile. *Tuning Journal for Higher Education*, 8(2), 55-83. DOI:10.18543/tjhe-8(2)-2021pp55-83
45. Tremblay, K., Lalancette, D. y Roseveare, D. (2012). *AHELO feasibility study report: Volume 1—Design and implementation*. OECD Publishing.
46. Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
47. Van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A., y de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588. DOI:10.1016/j.chb.2017.03.010
48. Vásquez, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Universitat Autònoma de Barcelona.
49. Villardón-Gallego, L. (2016). El porqué y el cómo de las competencias genéricas en educación superior. En C. Díaz Villavicencio (ed.), *II Encuentro Internacional Universitario. Las competencias genéricas en la Educación Superior. Ponencias y conversatorio* (pp. 15-44). Pontificia Universidad Católica del Perú.
50. Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13SSUE1-FULLTEXT-335
51. World Economic Forum. (2017). *The Global Competitiveness Report 2017–2018*. <https://es.weforum.org/publications/the-global-competitiveness-report-2017-2018/>
52. Yániz, C. y Villardón-Gallego, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, 15-19.
53. Zahner, D., Van Damme, D., Benjamin, R. y Lehrfeld, J. (2021). Measuring the generic skills of higher education students and graduates: Implementation of CLA+ international. En S. Nolan, C. Hakala y E. Landrum (eds.), *Assessing undergraduate learning in psychology: Strategies for measuring and improving student performance* (pp. 219–241). American Psychological Association.