

Percepción de las competencias profesionales de los estudiantes de 4º en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Máster en Formación del Profesorado

Eufrasio Pérez Navío^{1*} , María Medina Domínguez² , Javier Cachón Zagalaz³ 

¹Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén, España {epnavio@ujaen.es}

²Instituto de Competencias Profesionales, Universidad de Nebrija, España {mcastanar@nebrija.es}

³Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén, España {jcachon@ujaen.es}

Recibido el 10 Agosto 2018; revisado el 14 Septiembre 2018; aceptado el 14 Noviembre 2018; publicado el 15 Enero 2019

DOI: 10.7821/naer.2019.1.344



RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer la percepción del alumnado de 4º curso en los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (más conocido como Máster en Formación del Profesorado o Máster de Secundaria) de la Universidad de Jaén (UJA) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), acerca de las competencias de mayor importancia en su proceso formativo, que les permiten desarrollar sus conocimientos y ponerlos en práctica para ser competentes ante las demandas del entorno real al que se han de enfrentar en el futuro. Para ello, se utiliza una metodología descriptiva, aplicándose un cuestionario *ad hoc*, previamente diseñado (n=638). Los resultados obtenidos revelan una opinión satisfactoria de los estudiantes ante las competencias y la manera en que se llevan a la práctica dentro de sus aulas o centros de estudio. Además, el alumnado presenta algunas propuestas para propiciar la mejora de las competencias, invitando a los profesores a innovar y crear nuevos modelos educativos que permitan a los estudiantes alcanzar un desarrollo óptimo como futuros profesionales.

PALABRAS CLAVE: COMPETENCIAS PROFESIONALES, EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, ENSEÑANZA PRIMARIA, ENSEÑANZA SECUNDARIA, ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.

1 INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación, perteneciente al Proyecto de Innovación e Incentivación de las Buenas Prácticas Docentes del Vicerrectorado de Enseñanzas de Grado, Postgrado y Formación Permanente de la Universidad de Jaén (código del proyecto: PID64_201617), es explorar las competencias de los estudiantes universitarios de 4º curso en los Grados de Educación Infantil, Primaria y en el Máster de Secundaria de la

Universidad de Jaén, España. Los resultados de este estudio, coincidentes con la investigaciones realizadas por Benzanilla, Arranz, Rayón, Rubio, Menchaca, Guenaga y Aguilar (2014), Legault (2012) y Villa y Poblete (2011), permitirán al profesorado conocer los planteamientos generales para el diseño de un modelo de formación en competencias de acuerdo a las necesidades encontradas en cada titulación, sin ninguna repercusión negativa.

1.1 El Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un plan que busca la mejora de la Educación Superior en la que participan actualmente 49 países y abarca tres niveles de formación: grado, máster y doctorado. En el año 2000 se inicia el proyecto *Tuning*, que tiene como objetivos “determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina en una serie de ámbitos temáticos” (EEES, 2018) y Eurydice (2012).

Estos nuevos planes, implementados en la Unión Europea, han dado paso a transformaciones educativas tanto para los directivos como para docentes y discentes de las Instituciones de Educación Superior (IES). Esta es la causa del requerimiento por el que los estudiantes están siendo educados y formados a partir del trabajo por competencias, para que vayan creando su perfil profesional y sean capaces de enfrentarse en un futuro a la realidad laboral (Lovanova & Sunin, 2008).

1.2 Las competencias dentro del EEES

Algunos autores han definido una competencia como un proceso en el cual las personas pueden resolver creativamente problemas, realizar actividades, formular preguntas, buscar información relevante, analizar, comprender y reflexionar al aplicar su conocimiento dando una respuesta a las demandas de un entorno real (Ossa & Quintero, 2016; Ramos, Chiva, & Gómez, 2017; Serrano, Biedermann, & Santolaya, 2016; Tobón, 2008).

De acuerdo a López y Parra (2017), las competencias permiten no solo combinar conocimientos, habilidades y actitudes, sino también motivaciones, que se van desarrollando de manera gradual a lo largo del proceso educativo. Los profesores y las autoridades educativas son los encargados de realizar esta ardua tarea de modelar y formar la conducta del estudiante para que desarrollen las competencias requeridas.

*Por correo postal, dirigirse a:
Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogía
Edificio C5, despacho 234, buzón nº 19.
Campus Las Lagunillas s/n
C.P. 23071 Jaén (Spain)

La clasificación de las competencias más utilizadas por los autores en el campo educativo es la de las competencias básicas (necesarias para desenvolverse en la sociedad y en el trabajo), genéricas (comunes en varios oficios que se aprenden mediante procesos de enseñanza sistemáticos) y las específicas (propias de una ocupación y altamente especializadas), resultando éstas dos últimas como esenciales para el dominio de las profesionales (Domínguez, Leví, Medina, & Ramos, 2014; Ossa & Quintero, 2016).

Dentro de estas mismas competencias podemos encontrar tres elementos indispensables que, al relacionarse unos con los otros, se puede llegar al logro de la competencia, así lo afirman Martínez, Hernández y Gómora (2016). Estos elementos son el: saber (conocimiento), saber hacer (habilidades) y querer hacer (actitud) o también mencionado por Ossa y Quintero (2016) como el saber ser (automotivación), saber conocer (comprender) y saber hacer (desempeñar).

1.3 Evaluación de las competencias

Para dar seguimiento a la implantación de los planteamientos antes mencionados, se han realizado varias investigaciones para evaluar y autoevaluar las competencias adquiridas por estudiantes de diferentes campos académicos (López & Parra, 2017; Ortiz, Marta-Lazo, & Martín, 2016; Ramos, Chiva, & Gómez, 2017; Serrano, Biedermann, & Santolaya 2016).

Esto con la finalidad de comprobar si han desarrollado las competencias profesionales necesarias para el ámbito laboral, en qué grado lo han hecho, dónde han obtenido la mayor parte de ellas (escuela, prácticas, trabajo) y cómo las sitúan ellos desde su perspectiva.

No sólo se han evaluado las competencias del alumnado, sino también la de docentes en su tarea por inculcar éstas en sus estudiantes y cómo ellos mismos las han ido desarrollando a lo largo de su formación y realidad laboral (Domínguez, Leví, Medina, & Ramos, 2014; García & Ferrer, 2016; Rodríguez & Meneses, 2017). En el trabajo de Sotelo, Vales, García y Barrera (2017) se establecen las características y competencias que un buen profesor, en modalidad presencial y virtual, debe asumir con el fin de transmitir las al alumnado; resultando responsable, respetuoso y comprensivo para el profesor presencial y responsable, accesible y disponible para el virtual.

En la investigación realizada en Chile por Jerez, Valenzuela, Pizarro, Hasbun, Valenzuela y Orsini (2016) plantean que las universidades de los cinco continentes han ido pasando, paulatinamente, de los planes de estudios basados en el conocimiento a los asentados en competencias.

1.4 Las competencias en las prácticas profesionales y el ámbito profesional

Es importante conocer las competencias que serán necesarias para cada área específica en el momento de incorporarse al trabajo, es por eso que las prácticas profesionales son parte del plan de estudio de las universidades para que los estudiantes vayan relacionándose con la realidad laboral y adquieran experiencia en el campo.

En una investigación realizada por Mareque y De Prada (2018) se hace una evaluación de las competencias específicas y genéricas de los estudiantes mientras realizan sus prácticas, autoevaluándolas y siendo evaluadas, también, por los responsables de las empresas en las que realizan sus prácticas. Los resultados fueron satisfactorios para todas las competencias a excepción de la creatividad, evaluada como la más baja.

Por estas razones, es importante realizar un estudio sobre las competencias profesionales de los estudiantes de la Universidad de Jaén y la UNED, para saber en qué medida están presentes

en ellos y a partir de los resultados se pueda diseñar un modelo de formación de competencias antes mencionado. Esto ayudará a profesores y estudiantes a adquirir y enseñar las competencias necesarias de cada titulación de manera más eficaz.

2 MATERIALES Y MÉTODOS

Para recabar los datos, se utilizó un estudio descriptivo con el objetivo de describir una situación evaluando varios aspectos del fenómeno investigado (Hernández, Fernández, & Baptista, 1991). Esto se logró aplicándose un cuestionario de 62 ítems, previamente diseñado, llamado "Competencias Profesionales de los Estudiantes". Las valoraciones del cuestionario son de escala tipo Likert siendo 1 (Nunca-ninguno) el valor mínimo y 6 (Siempre) el valor máximo. Este está conformado por nueve dimensiones (competencias) fundamentales: 1) Comunicación (10 ítems), que hace referencia a la comunicación oral y escrita de los estudiantes entre ellos y con el docente, 2) Tutoría (6 ítems), sobre la orientación y asesoramiento de su aprendizaje, 3) Evaluación (7 ítems), del proceso de enseñanza de los profesores y mejora continua del curso, 4) Investigación (6 ítems), sobre su proceso de aprendizaje, 5) Innovación en la docencia (6 ítems), 6) Identidad profesional (7 ítems), sobre el desarrollo e implicación con su futura profesión docente, 7) Cultura Colaborativa (7 ítems), 8) Liderazgo (6 ítems) y 9) Emprendimiento (7 ítems). Agregándose una pregunta abierta al final de cada una de estas secciones.

En la penúltima sección del instrumento se solicita a los estudiantes que ordenen las nueve competencias, antes mencionadas, de acuerdo a la importancia que le otorgue cada participante; y se le asigna un valor del 1 (más importante) al 9 (menos importante). La última sección del cuestionario incluye una pregunta abierta final integradora sobre los elementos más relevantes del programa de formación que mejor han formado al estudiante de acuerdo a su criterio.

En diciembre del 2017 se realizó una prueba piloto del cuestionario en el que participaron 48 estudiantes de la asignatura de Juego y Deportes, optativa de Mención en la UJA para el Grado de Educación Primaria (12113013) y optativa para el de Educación Infantil (12013031). La aplicación de los cuestionarios se realizó la primera semana de mayo del presente año y el instrumento fue contestado, de manera escrita, por los participantes. Al terminar con la recolección de datos, la información fue registrada en el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 22. De esta forma fue posible obtener los resultados como la media, moda y desviación típica de los cuestionarios aplicados al alumnado. El proceso de validación del cuestionario se llevó a cabo mediante el análisis de contenido por veinte expertos, atendiendo a los siguientes criterios: claridad, coherencia, pertinencia y adecuación de las preguntas generadas en el marco de sus dimensiones, aceptando aquellas preguntas que los expertos en una escala de 1 a 6 valoraron a partir de 5, después se procedió a la aplicación del mismo a una muestra piloto diferente pero, sustancialmente, análoga a los que posteriormente fueron objeto de estudio.

Se realizó un estudio de fiabilidad al instrumento utilizado aplicando el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvo una puntuación elevada de .948, lo que evidencia que la escala diseñada es fiable.

Los participantes de la investigación son estudiantes del cuarto curso de los grados en Educación Infantil (31.50%), Educación Primaria (48.58%), Master de Secundaria (19.90%). Siendo un 98.9% pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (UJA) y sólo un 1.1% de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El total de estudiantes que contestaron el

instrumento fue de 638. Respecto a la edad de los participantes, la mayoría oscilan entre los 19 y 21 años con un 62.1%, el resto tiene más de 22 años. En cuanto al último grado de estudios del alumnado se puede encontrar que el 71.9% terminó el Bachillerato, un 16.5% su Formación Profesional, el .5% Diplomado, un 2.2% ha cursado un Máster, con Doctorado un .3% y Licenciado/Graduado un 8.6%. Referente a la modalidad de estudios de los mismos el 98.7% estudian de manera Presencial y un 1.3% a Distancia. Por último, un 53.13% (339 personas) eran del género femenino y el 46,86% (299 personas) eran hombres.

3 RESULTADOS

Con la intención de analizar las valoraciones de los estudiantes de 4º en los grados de Educación Infantil, Primaria y Master de Secundaria de la Universidad de Jaén y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia sobre sus competencias profesionales como estudiantes, se han examinado las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas obtenidas para cada uno de los ítems de los diferentes factores que componen la escala obteniendo los siguientes datos.

3.1 Competencia de Comunicación

La tabla 1 revela las puntuaciones medias obtenidas en este primer factor, las cuales descubren cómo el 44.0% alumnado encuestado menciona que frecuentemente el discurso empleado en su aprendizaje es claro (M=4.41; D.T.=0.939). Así mismo, el 37.1% opinan que frecuentemente el proceso comunicativo que realizan con otros estudiantes incorpora los códigos adecuados a la comunicación ya sea verbal, paraverbal, icónica y escrita (M=4.53; D.T.=1.001). Por otro lado, un 35.0% de los estudiantes consideran que, con frecuencia, el grado de interacción con el docente

Tabla 1. Comunicación como competencia

Comunicación	Porcentaje Válido	M	D.T.
I.1 El discurso empleado en su aprendizaje es claro.	44.0%	4.41	0.939
I.2 El proceso comunicativo que realizo con otros estudiantes incorpora los códigos adecuados a la comunicación (verbal, para-verbal, icónico y escrito).	37.1%	4.53	1.001
I.3 El grado de interacción con el docente se realiza con empatía.	35.0%	4.45	1.039
I.4 Realizo preguntas innovadoras acerca del tema explicado por el profesor.	31.7%	3.52	1.281
I.5. La comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje se facilita con la incorporación de las TIC.	36.5%	4.38	1.083
I.6 Valore esta competencia para la mejora de su aprendizaje.	38.4%	4.43	0.990
I.7 Realizo presentaciones escritas con claridad.	35.3%	4.72	1.001
I.8 Adapto mi trabajo a las normas establecidas para las citas bibliográficas.	30.6%	4.71	1.078
I.9 Uso las TIC como apoyo a la competencia comunicativa.	36.4%	4.83	1.020
I.10 He trabajado en el aula técnicas de expresión oral.	29.2%	3.91	1.395

se realiza con empatía (M=4.45; D.T.=1.039). El 31.7% de los estudiantes consideran que con poca frecuencia realizan preguntas innovadoras acerca del tema explicado por el profesor (M= 3.52; D.T.=1.281); frecuentemente, para 36.5% de los encuestados, la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se facilita gracias a la incorporación de las TIC (M=4.38; D.T.=1.083). La mayoría de los estudiantes (38.4%) consideran que la comunicación es frecuentemente una competencia que apoya la mejora de su aprendizaje (M=4.43; D.T.=0.990); mencionan (35.3%) que casi siempre logran realizar presentaciones escritas con claridad (M=4.72; D.T.=1.001); del mismo modo, casi siempre, el 30.6% de los estudiantes adapta su trabajo a las normas establecidas para las citas bibliográficas (M=4.71; D.T.=1.078) y, casi siempre, el 36.4% de ellos usa las TIC como apoyo a la competencia comunicativa (M=4.83; D.T.=1.020). Por último, el 29.2% de los discentes menciona que frecuentemente han trabajado en el aula técnicas de expresión oral (M=3.91; D.T.=1.395). Cabe mencionar que, para los estudiantes, suelen ser muy importantes las exposiciones en clase y los debates para propiciar la mejora de la comunicación como competencia.

3.2 Competencia de Tutoría

Según se muestra en la tabla 2, el 38.1% del alumnado encuestado sostiene que frecuentemente el asesoramiento recibido en su proceso de aprendizaje es satisfactorio (M=4.00; D.T.=1.142); así mismo, para el 41.4% de estudiantes, frecuentemente la modalidad tutorial les capacita para su futura práctica docente, beneficiando su aprendizaje (M=4.19; D.T.=1.059). Para el 33.9% de los estudiantes, con frecuencia, el proceso tutorial queda mejorado con el uso de las TIC (M=4.30; D.T.=1.128); la tarea tutorial frecuentemente se orienta a atender las propias interrogantes y dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje del 39.5% de los alumnos (M=4.28; D.T.=1.096). El 36.1% de los encuestados revela que frecuentemente el tiempo que reciben en orientación tutorial es suficiente (M=3.93; D.T.=1.210); y el 39.2%, frecuentemente, valora las tutorías como una competencia indispensable para la mejora de su práctica profesional. Algunas de las propuestas más frecuentes de los estudiantes para propiciar una mejora de esta competencia es poder realizar tutorías más a menudo y que

Tabla 2. Tutoría como competencia

Tutoría	Porcentaje Válido	M	D.T.
II.1 El asesoramiento recibido como estudiante en mi proceso de aprendizaje me satisface.	38.1%	4.00	1.142
II.2 La modalidad tutorial capacitará para su futura práctica docente beneficiando su aprendizaje.	41.4%	4.19	1.059
II.3 El proceso tutorial queda morado con el uso de las TIC.	33.9%	4.30	1.128
II.4 La tarea tutorial se orienta a atender los propios interrogantes y dificultades encontradas en su proceso de aprendizaje.	39.5%	4.28	1.096
II.5 El tiempo que recibo en orientación tutorial es suficiente.	36.1%	3.93	1.210
II.6 Valore esta competencia para la mejora de su práctica.	39.2%	4.29	1.072

éstas sean colectivas; así mismo, proponen propiciar las tutorías en línea apoyándose de plataformas como Hangouts y Skype.

3.3 Competencia de Evaluación

De acuerdo a la tabla 3, los estudiantes (38.2%) consideran que con frecuencia la evaluación de las competencias adquiridas se realiza de manera formativa y personalizada (M=3.90; D.T.=1.149); así mismo un 39.6% de ellos afirma que los instrumentos de valoración que se han aplicado son frecuentemente adecuados a la evaluación de las competencias alcanzadas (M=3.94; D.T.=1.107). Por otro lado, según el 37.9% de los encuestados, se han utilizado con frecuencia diversas alternativas de evaluación para estimar el dominio de las competencias aprendidas (M=3.84; D.T.=1.183). El 43.4% de los estudiantes plantea que, frecuentemente, toman decisiones para mejorar la formación en competencias a partir de los resultados obtenidos en la evaluación (M=4.21; D.T.=1.051); el 32.8% suele analizar con el profesorado los resultados alcanzados en sus evaluaciones (M=3.53; D.T.=1.360). Frecuentemente las tareas realizadas para estimar el dominio de las competencias pretendidas son adecuadas, estima el 41.2% de la muestra participante (M=3.94; D.T.=1.116). Al final, el 39.5% de los alumnos valora como frecuente la mejora de su práctica profesional gracias a la evaluación (M=4.21; D.T.=1.087). En las propuestas de los estudiantes para propiciar una mejora de la evaluación se toma más en cuenta el proceso de todo el cuatrimestre de estudio y no sólo el resultado de los exámenes finales y, además, que el profesorado aplique nuevas técnicas y rúbricas de evaluación.

Tabla 3. Evaluación como competencia

Evaluación	Porcentaje Válido	M	D.T.
III.1 Considera que la evaluación de las competencias adquiridas se realiza de manera formativa y personalizada.	38.2%	3.90	1.149
III.2 Considera que los instrumentos de valoración que se han aplicado son adecuados a la evaluación de las competencias alcanzadas.	39.6%	3.94	1.107
III.3 Se han utilizado diversas alternativas de evaluación para estimar el dominio de las competencias aprendidas.	37.9%	3.84	1.183
III.4 Tomo decisiones para mejorar la formación en competencias a partir de los resultados obtenidos en la evaluación.	43.4%	4.21	1.051
III.5 Analizo con mi profesorado los resultados alcanzados en su evaluación.	32.8%	3.53	1.360
III.6 Las tareas realizadas para estimar el dominio de las competencias pretendidas son adecuadas.	41.2%	3.94	1.116
III.7 Valore del 1 al 6 esta competencia para la mejora de su práctica profesional.	39.5%	4.21	1.087

3.4 Competencia de Investigación

Analizando las puntuaciones obtenidas en la tabla 4, se destaca el acuerdo del 30.3% de los estudiantes encuestados en recalcar que frecuentemente participan en equipos de trabajo para realizar investigaciones educativas (M=3.73; D.T.=1.514). Un 37.1% de los alumnos considera que la investigación aplicada a sus procesos

de aprendizaje mejora con frecuencia su calidad como futuro profesional (M=4.10; D.T.=1.204); Por otro lado, el 29.8% de los estudiantes menciona que frecuentemente participa en actividades de investigación con otros estudiantes (M=3.53; D.T.=1.521); y suelen ser frecuentes las veces que comparte los resultados de la investigación obtenidos en los grupos de trabajo con los colegas y docentes, según 28.4% de los encuestados (M=3.54; D.T.=1.504). Con frecuencia, las investigaciones que realiza el 35.0% de los alumnos en su proceso de aprendizaje les ha beneficiado en la cultura de innovación como estudiante (M=3.83; D.T.=1.364); y un 35.6% valora la investigación como una competencia que frecuentemente mejora su práctica profesional (M=4.06; D.T.=1.262). Los estudiantes proponen diversidad e innovación en las propuestas de investigación por parte del profesorado, así como el uso de las TIC para propiciar la mejora de esta competencia e invitan al profesorado a fomentar con mayor ánimo la investigación a sus alumnos.

Tabla 4. Investigación como competencia

Investigación	Porcentaje Válido	M	D.T.
IV.1 Participo en equipos de trabajo para realizar investigaciones educativas.	30.3%	3.73	1.514
IV.2 La investigación aplicada a mi proceso de aprendizaje mejora su calidad como futuro profesional.	37.1%	4.10	1.204
IV.3 Participo en actividades de investigación con otros estudiantes.	29.8%	3.53	1.521
IV.4 Comparto los resultados de la investigación obtenidos en los grupos de trabajo con los colegas y docentes.	28.4%	3.54	1.504
IV.5 La investigación que realizo en mi proceso de aprendizaje me ha beneficiado en la cultura de innovación como estudiante.	35.0%	3.83	1.364
IV.6 Valore esta competencia para la mejora de su práctica profesional.	35.6%	4.06	1.262

3.5 Competencia de Innovación

Tal y como se muestra en la tabla 5, las puntuaciones medias demuestran que un 36.1% de los alumnos encuestados considera que casi siempre la innovación de su proceso de aprendizaje es una línea necesaria para su formación como futuros profesionales de la docencia (M=4.61; D.T.=1.050); la innovación frecuentemente es coherente con las transformaciones necesarias en su proceso de aprendizaje, según el 38.2% de la población encuestada (M=4.40; D.T.=1.062). Para el 37.5% de los estudiantes, con frecuencia, el proceso de aprendizaje ha de fundamentarse en algún modelo de innovación educativa (M=4.42; D.T.=1.005); la innovación aplicada al aprendizaje del 37.8% de estudiantes ha de basarse frecuentemente en un proceso de indagación y reflexión de su formación (M=4.41; D.T.=1.028). El 35.3% de los alumnos considera que, frecuentemente, la investigación es la fuente principal para la innovación en su proceso de aprendizaje (M=4.46; D.T.=1.080); y el 34.0% valora frecuentemente que es la innovación una competencia para mejorar su práctica profesional. Al final, los estudiantes proponen a los docentes utilizar nuevas metodologías que motiven mayormente a sus estudiantes apoyándose en las TIC u otros recursos que permitan propiciar la innovación.

Tabla 5. Innovación como competencia

Innovación	Porcentaje Válido	M	D.T.
V.1 Considera la innovación de su proceso de aprendizaje una línea necesaria para su formación como futuro profesional.	36.1%	4.61	1.050
V.2 La innovación es coherente con las transformaciones necesarias en su proceso de aprendizaje.	38.2%	4.40	1.062
V.3 El proceso aprendizaje ha de fundamentarse en algún modelo de innovación educativa.	37.5%	4.42	1.005
V.4 La innovación aplicada a su aprendizaje ha de basarse en un proceso de indagación y reflexión de su formación como estudiante.	37.8%	4.41	1.028
V.5 Considera que la investigación es la fuente principal para la innovación en su proceso de aprendizaje.	35.3%	4.46	1.080
V.6 Valora del 1 al 6 esta competencia para la mejora de su práctica profesional.	34.0%	4.53	1.028

3.6 Competencia de Identidad Profesional

En este apartado, la tabla 6 demuestra que, para el 34.3% de los estudiantes, el aprendizaje realizado durante los últimos meses es frecuentemente relevante para su futura profesión (M=4.35; D.T.=1.192); así mismo, para el 35.1% el proceso de aprendizaje realizado durante su formación frecuentemente les produce satisfacción (M=4.29; D.T.=1.168). Los estudiantes (33.1%) revelan que frecuentemente se encuentran en una situación de armonía al realizar su aprendizaje (M=4.26; D.T.=1.157); el 34.2% asume, frecuentemente, la identidad profesional como un desafío permanente (M=4.47; D.T.=1.080); la práctica de su aprendizaje casi siempre se ve mejorada al avanzar en su desarrollo profesional, según el 32.8% de los encuestados (M=4.53; D.T.=1.078); el 33.9% valora que frecuentemente la identidad profesional es una competencia capaz de mejorar su futura profesión (M=4.55; D.T.=1.075). Por último, el 33.5% menciona que con frecuencia la profesionalidad es más necesaria que la vocación en el desempeño de un trabajo. Los estudiantes proponen la realización de prácticas de acuerdo a cada tema revisado durante su trayectoria estudiantil ya que esto les permitiría explorar y obtener un mayor aprendizaje.

3.7 Competencia de Cultura Colaborativa

La tabla 7 demuestra que un 38.8% de los estudiantes frecuentemente practica la colaboración en el proceso de aprendizaje (M=4.41; D.T.=1.046); esta cultura de colaboración entre el alumnado se estima frecuentemente positiva de acuerdo al 37.5% de la población (M=4.29; D.T.=1.099). El 37.3% de estudiantes consideran frecuente el aprendizaje colaborativo llevado a cabo entre ellos (M=4.30; D.T.=1.113). El 35.0% del alumnado considera que frecuentemente el profesorado utiliza métodos que fomentan la colaboración entre estudiantes (M=4.30; D.T.=1.108), ante esto el 32.2% menciona que con frecuencia suele obtener un mayor aprendizaje si realiza trabajo cooperativo (M=4.46; D.T.=1.194), un 32.5% revela que en la actualidad el trabajo colaborativo es

Tabla 6. Identidad profesional como competencia

Identidad profesional	Porcentaje Válido	M	D.T.
VI.1 Considera que el aprendizaje realizado durante estos meses es relevante para su futura profesión.	34.3%	4.35	1.192
VI.2 El proceso de aprendizaje realizado durante su formación le produce satisfacción.	35.1%	4.29	1.168
VI.3 Se encuentra en una situación de armonía al realizar su aprendizaje.	33.1%	4.26	1.157
VI.4 La identidad profesional la asume como un desafío permanente.	34.2%	4.47	1.080
VI.5 La práctica de su aprendizaje se mejora al avanzar en su desarrollo profesional.	35.9%	4.53	1.078
VI.6 Valore esta competencia para la mejora de su identidad con su futura profesión.	33.9%	4.55	1.075
VI.7 La profesionalidad es más necesaria que la vocación en el desempeño de mi trabajo.	33.5%	3.96	1.266

casi siempre útil (M=4.60; D.T.=1.129). El 33.8% de la población encuestada valora la cultura colaborativa como una competencia que casi siempre mejora la práctica profesional (M=4.62; D.T.=1.081). Para la mejora de la cultura colaborativa, los estudiantes proponen a los docentes el fomentar el trabajo en equipo y el intercambio de ideas en todas las asignaturas.

Tabla 7. Cultura colaborativa como competencia.

Cultura colaborativa	Porcentaje Válido	M	D.T.
VII.1 Se practica la colaboración en el proceso de aprendizaje.	38.8%	4.41	1.046
VII.2 La cultura de colaboración entre los estudiantes se estima positivamente.	37.5%	4.29	1.099
VII.3 Valore el aprendizaje colaborativo llevado a cabo entre los estudiantes.	37.3%	4.30	1.113
VII.4 Entre los métodos aplicados por el profesorado destaca los que fomentan la colaboración entre los estudiantes.	35.0%	4.30	1.108
VII.5 Aprendo más si realizo trabajo cooperativo.	32.2%	4.46	1.194
VII.6 En la sociedad actual el trabajo cooperativo es más útil.	32.5%	4.60	1.129
VII.7 Valore esta competencia para la mejora de su práctica profesional.	33.8%	4.62	1.081

3.8 Competencia de Liderazgo

Analizando la tabla 8, el 36.2% de estudiantes opina que con frecuencia el aprendizaje del liderazgo es valorado positivamente por el profesorado (M=4.10; D.T.=1.194); un 38.9% considera la responsabilidad de liderazgo frecuentemente valiosa para sus

compañeros en el aula (M=4.18; D.T.=1.116). El aprendizaje de la responsabilidad y asunción de funciones es considerado frecuentemente como positivo para el 38.5% de los estudiantes del aula o centro encuestados (M=4.33; D.T.=1.073); así mismo el 35.9% de ellos menciona que, frecuentemente, asumir el liderazgo incrementa la responsabilidad ante sí mismos y los colegas de su clase (M=4.36; D.T.=1.084). Con frecuencia, para el 38.9% de la población, el aprendizaje del liderazgo ha significado el compromiso por el desarrollo integral de todas las personas de la comunidad educativa (M=4.27; D.T.=1.086). El alumnado (39.9%) valora como frecuente la mejora de su futura práctica profesional gracias al liderazgo (M=4.34; D.T.=1.080). Algunas tareas propuestas por los estudiantes para propiciar el liderazgo es el fomentar los trabajos en equipo y asignar roles a cada integrante permitiéndoles así ejercer como líderes.

Tabla 8. Liderazgo como competencia

Liderazgo	Porcentaje Válido	M	D.T.
VIII.1 El aprendizaje del liderazgo es valorado positivamente por el profesorado.	36.2%	4.10	1.194
VIII.2 La responsabilidad de liderazgo es un valor para sus compañeros de aula.	38.9%	4.18	1.116
VIII.3 El aprendizaje de la responsabilidad y asunción de funciones es considerado positivo para los estudiantes de su aula o centro.	38.5%	4.33	1.073
VIII.4 Asumir el liderazgo incrementa la responsabilidad ante si mismo y los colegas de la clase.	35.9%	4.36	1.084
VIII.5 El aprendizaje del liderazgo ha significado el compromiso por el desarrollo integral de todas las personas de la comunidad educativa.	38.9%	4.27	1.086
VIII.6 Valore de 1 al 6 esta competencia para la mejora de su futura práctica profesional.	39.9%	4.34	1.080

3.9 Competencia de Emprendimiento

La tabla 9 refleja que el 33.1% del alumnado cree que con frecuencia la mejora de la iniciativa se reconoce como un valor entre los estudiantes (M=4.46; D.T.=1.058); así mismo, el 32.5% valora como frecuente la aportación de ideas originales para generar nuevas organizaciones (M=4.43; D.T.=1.121); para el 35.5% de los estudiantes, el aprendizaje innovador, es frecuentemente la garantía del desarrollo integral (M=4.47; D.T.=1.081); de la misma manera es frecuente la aportación de ideas originales, estimada favorablemente en la institución educativa según el 33.4% de los estudiantes (M=4.47; D.T.=1.091); suele también ser frecuente (35.9%) el apoyo a la iniciativa de los estudiantes como una garantía para fomentar el aprendizaje creativo (M=4.55; D.T.=1.049). El alumnado (37.2%) revela que frecuentemente se potencia en clase el emprendimiento (M=4.08; D.T.=1.194). Por último, un 30.9% de los encuestados valoran como frecuente la mejora de su práctica profesional gracias al emprendimiento como competencia. Algunas sugerencias para el profesorado, de parte de los discentes encuestados para propiciar la mejora de esta competencia, son el fomento y motivación del emprendimiento y el llevar a cabo prácticas externas a la universidad para explorar nuevos horizontes que permitan obtener innovación y creatividad

a la hora de emprender.

Tabla 9. Emprendimiento como competencia

Emprendimiento	Porcentaje Válido	M	D.T.
IX.1 La mejora de la iniciativa se reconoce como un valor entre los estudiantes.	33.1%	4.46	1.058
IX.2 Se valora la aportación de ideas originales para generar nuevas organizaciones.	32.5%	4.43	1.121
IX.3 El aprendizaje innovador es la garantía del desarrollo integral de los estudiantes.	35.5%	4.47	1.081
IX.4 La aportación de ideas originales es estimada favorablemente en la institución educativa.	33.4%	4.47	1.091
IX.5 El apoyo a la iniciativa de los estudiantes es una garantía para fomentar el aprendizaje creativo.	35.9%	4.55	1.049
IX.6 Se potencia en clase el emprendimiento.	37.2%	4.08	1.194
IX.7 Valore esta competencia para la mejora de su práctica profesional.	30.9%	4.51	1.104

3.10 Importancia de las Competencias para la Mejora de la Práctica Profesional

La tabla 10 revela los resultados de un apartado, dentro del cuestionario aplicado, donde se invita a los participantes que ordenen las competencias de acuerdo al nivel de importancia que estas tienen para cada uno (colocando sucesivamente cada una desde el puesto 1, la más importante, hasta el puesto 9 donde se sitúa la de menor importancia). Así pues, para el 46.9% de los estudiantes, la comunicación es una de las competencias más importantes para la mejora de su práctica profesional, en segundo lugar, para el 16.4% de estudiantes, la investigación es la competencia de mayor importancia; enseguida el puesto número tres está ocupado por la innovación (21.6%) y el emprendimiento (15.1%) según el valor que estas tienen para los estudiantes. Después de éstas, la cultura colaborativa es la siguiente competencia más importante para el 16.1% de los participantes, seguida de la tutoría (18.5%) y la identidad profesional (16.8%) según la percepción de los estudiantes. Entre las competencias de menor importancia destaca el liderazgo, elegida por el 17.7% de la población encuestada, y, por último, para el 28.0% de los estudiantes, es la evaluación la competencia que menos influye en la mejora de su práctica profesional.

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las competencias se van desarrollando de manera gradual a lo largo del proceso educativo (López & Parra, 2017); por esto es importante conocer la percepción de los estudiantes sobre las competencias como parte de su desarrollo profesional, ya que ello induce al diseño de nuevos modelos de formación de acuerdo a los resultados obtenidos.

En este trabajo se muestra que el 46.9% de los estudiantes valora a la comunicación como la competencia que mayoritar-

Tabla 10. Frecuencias relativas de la importancia que tienen las competencias para los estudiantes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	46.9%	20.3%	8.9%	8.9%	7.9%	3.6%	2.6%	0.7%	1.4%
B	6.5%	6.6%	9.5%	9.5%	7.9%	14.2%	18.5%	16.0%	10.4%
C	3.2%	5.2%	7.9%	4.3%	8.2%	10.9%	12.2%	20.3%	28.0%
D	5.2%	16.4%	11.8%	15.4%	15.5%	11.6%	9.6%	8.7%	6.5%
E	12.9%	18.0%	21.6%	15.4%	9.9%	8.9%	5.3%	5.3%	1.4%
F	9.7%	7.9%	7.2%	12.1%	13.8%	15.2%	16.8%	11.3%	5.4%
G	3.2%	10.8%	9.2%	15.1%	16.1%	15.5%	12.9%	10.3%	8.2%
H	3.6%	3.3%	8.9%	6.6%	8.2%	11.9%	12.2%	17.7%	25.1%
I	8.7%	11.5%	15.1%	12.8%	12.5%	8.3%	9.9%	9.7%	13.6%

Nota: A) Comunicación, B) Tutoría, C) Evaluación, D) Investigación, E) Innovación, F) Identidad profesional, G) Cultura colaborativa, H) Liderazgo, I) Emprendimiento.

amente propicia la mejora en su práctica profesional. Se pone de relieve que el uso de las TIC facilita la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje al ser éstas utilizadas frecuentemente por el 36.4% de la población encuestada. Después de la comunicación, para el 21.6% de los estudiantes, es la innovación la competencia de mayor importancia, mientras que el 36.1% de los encuestados consideran que casi siempre esta competencia, dentro de su proceso de aprendizaje, es una línea necesaria para su formación como futuro profesional.

A continuación, la investigación es la competencia elegida en cuarto y quinto nivel de importancia según el 15.5% de la población, el 37.1% de los estudiantes consideran que con frecuencia, la investigación aplicada a su proceso de aprendizaje mejora su calidad como futuros profesionales, e invitan a sus profesores a fomentar esta competencia, lanzando propuestas creativas de investigación y permitiendo incorporar a estas el uso de las TIC aunque, según Froehlich (2018, 88), la digitalización todavía no se refleja siempre en los entornos de aprendizaje de los centros de enseñanza superior, planteando dudas acerca de la idoneidad de los resultados de la docencia.

La cultura colaborativa ocupa el puesto número seis para el 15.5% de la población estudiada, para el 32.5% de los estudiantes, no sólo en la escuela, sino en la sociedad actual, el trabajo cooperativo es casi siempre más útil. El 38.8% declara, frecuentemente, prácticas de colaboración en el proceso de aprendizaje; el alumnado propone a sus docentes fomentar el trabajo en equipo y el intercambio de ideas en todas las asignaturas para mejorar la cultura colaborativa.

El 38.1% de los estudiantes que participaron en este estudio considera que, frecuentemente, el asesoramiento recibido en su proceso de aprendizaje es satisfactorio y el 41.4% menciona que la modalidad tutorial con frecuencia beneficia su aprendizaje; sin embargo, esta competencia fue situada por el 18.5% de los estudiantes como una de las menos importantes, y se sitúa en el lugar siete de nueve en orden de importancia.

La competencia que, el 28.0% de los participantes de este estudio, sitúan como la menos importante la evaluación, habiendo una discrepancia con los resultados obtenidos en el estudio de Mareque y De Prada (2018) donde la creatividad resultó ser la competencia de menor importancia para la población de estudio; así pues, los estudiantes proponen al profesorado tomar más en cuenta el proceso de todo el cuatrimestre de estudio y no solo los resultados de los exámenes finales, además les gustaría que sus profesores utilizaran nuevas técnicas y rúbricas de evaluación que propiciaran la mejora de su aprendizaje y los motivara

a valorar más esta competencia dentro de la práctica profesional.

Como se ha observado, el valor de las competencias para el desarrollo profesional es de gran importancia para los estudiantes, pues éstas les permiten analizar, comprender y reflexionar al aplicar sus conocimientos a las demandas de un entorno real (Ossa & Quintero, 2016; Ramos, Chiva & Gómez, 2017; Schall, 2015; Serrano, Biedermann & Santolaya 2016; Tobón, 2008). Aunque la investigación de Sancho y Padilla (2016, 63) se centra en la competencia digital y en estudiantes de secundaria, coincide con parte de nuestra investigación, argumentando que, cuando, las tecnologías digitales se utilizan para buscar, pensar, elaborar, crear y recrear, mejora la adquisición y desarrollo del tratamiento de la información y la competencia digital.

En el ámbito universitario, Tejada y Ruiz (2016) llevan a cabo una investigación partiendo, previamente, de una conceptualización de competencias profesionales, clave para afrontar no sólo su formación y desarrollo, sino también su propia evaluación, dando pie a nuevas estrategias y dispositivos de evaluación de competencias profesionales.

Por su parte, Brennan, Edmunds, Houston, Jary, Lebeau, Osbourne y Richardson (2010) coinciden, en general, con las conclusiones de nuestra investigación cuando afirman que lo realmente aprendido en las universidades del Reino Unido y la medida en qué difiere entre los estudiantes y dichas instituciones inglesas en las que cursan estudios, no siempre siguen líneas de pensamiento convencionales en el desarrollo y aprendizaje de las competencias.

En la investigación antes mencionada en el apartado 1.3. de Jerez, Valenzuela, Pizarro, Hasbun, Valenzuela y Orsini (2016) se concluye que existe una brecha entre la declaración de un currículo basado en competencias y los esbozos de los programas de estudios reales en instituciones de educación superior chilenas, coincidente con nuestra investigación en lo que se refiere a las competencias estudiadas, pero sobre todo focalizada en la competencia de evaluación. Sin embargo, en la investigación realizada por Medina (2013), en cinco universidades americanas y europeas, se pone de manifiesto que la competencia más valorada por el profesorado es la planificación que queda definida como esencial y determinante para el desarrollo de la función docente, mientras que en nuestra investigación, el alumnado prefiere en primer lugar la competencia de comunicación debido a que, según su opinión, mejora su práctica profesional. Por otra parte y muy vinculada a la competencia comunicativa de este estudio (competencia mejor valorada por los estudiantes), Le Boterf (2010) implementa, obteniendo buenos resultados, la competen-

cia comunicativa en empresas y organizaciones orientados para futuros empleos y habilidades de sus futuros empleados.

Keinänen, Ursin y Nissinen (2018) sientan las bases para trabajar las competencias de innovación y evaluación como mejora de la práctica profesional de los estudiantes universitarios.

Asimismo, teniendo muy en cuenta los datos obtenidos en este estudio, se invita al profesorado a practicar cada una de las competencias e iniciar nuevos diseños de modelos educativos que permitan a sus estudiantes adquirir y practicar las competencias mencionadas y, con esto, mejorar su calidad como futuros profesionales, coincidiendo con las aportaciones de De la Orden (2011) cuando afirma que la competencia general se formula a un más alto nivel de abstracción y, consecuentemente, aplicable al desempeño de las funciones y papeles vitales, pero solo en aquellos aspectos del desempeño comunes a todos ellos.

Por último, quisiéramos sugerir líneas futuras de investigación, para incidir en el liderazgo del profesorado y su autoestima como complemento al desarrollo profesional y competencial que se plantea en este estudio, trabajo ya iniciado por Fernández (2010), Mas (2012) y De Vries, De Grift y Jansen (2013), cuando afirman que las creencias de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza se relacionan con su desarrollo profesional continuo.

REFERENCIAS

- Benzanilla, M. J., Arranz, S., Rayón, A., Rubio, I., Menchaca, I., Guenaga, M., & Aguilar, E. (2014). A proposal for generic competence assessment in a serious game. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(1), 44-54.
- Brennan, J., Edmunds, R., Houston, M., Jary, D., Lebeau, Y., Osbourne, M., & Richardson, J. T. E. (2010). *Improving what is learned at university: An exploration of the social and organisational diversity of university education*. London, UK: Routledge.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 47-61.
- De Vries, S., De Grift, W., & Jansen, E. (2013). How Teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 338-357. doi:10.1080/13540602.2013.848521
- Domínguez, C., Leví, G. C., Medina, A., & Ramos, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 239-267. doi:10.4995/redu.2014.6431
- Espacio Europeo Educación Superior (2018). *Estructura del EEES*. Retrieved from <http://www.eees.es/es/eees>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. Retrieved from <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/144/120>
- Froehlich, D. E. (2018). Non-Technological Learning Environments in a Technological World: Flipping Comes To The Aid. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER)*, 7(2), 88-92. doi:10.7821/naer.2018.7.304
- García, C., & Ferrer, F. (2016). Competencias de los egresados del Espacio europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 187-203. doi:10.4995/redu.2016.5933
- Hernández, C. R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Jerez, O., Valenzuela, L., Pizarro, V., Hasbun, B., Valenzuela, G., & Orsini, C. (2016). Evaluation criteria for competency-based syllabi: a Chilean case study applying mixed methods. *Teachers and Teaching*, 22(4), 519-534. doi:10.1080/13540602.2015.1082728
- Keinänen, M., Ursin, J., & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 30-36. doi:10.1016/j.stueduc.2018.05.007
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Edition D'Organisation.
- Legault, A. L. (2012). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿por qué? ¿cómo? *Revista Electrónica De Desarrollo De Competencias (REDEC)*, 5(9), 51-83.
- López, M. L., & Parra, K. L. (2017). *Desarrollo de competencias genéricas durante la etapa básica. Una mirada de estudiantes universitarios*. Debates en Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación. No. 3.
- Lovanova, T., & Sunin, T. (2008). Competence- Based Education: A Common European Strategy. *Computer modeling and New Technologies*, 2, 45-65.
- Mareque, M., & De Prada, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203-219. doi:10.6018/rie.36.1.275651
- Martínez, M., Hernández, M. C., & Gómora, J. Y. (2016). Modelos de competencias directivas en escenarios globales para las Instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12). doi:10.23913/ride.v6i12.212
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la perspectiva del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU*, 10(2), 299-318.
- Medina, A. (Coord.) (2013). *Formación del Profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Ramón Areces.
- Ortiz, M. A., Marta-Lazo, C., & Martín, D. (2016). La formación de competencias profesionales en los estudiantes de comunicación Social de las emisoras universitarias en España y Portugal: situación y resultados asimétricos. *Revista Javeriana de Educación*, 35(68).
- Ossa, Y. J., & Quintero, J. M. (2016). Valoraciones de las competencias profesionales específicas en estudiantes de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello, que realizaron prácticas profesionales durante el 2014. *Revista Temas*, 3(10), 123-133. doi:10.15332/rt.v0i10.1610
- Ramos, G., Chiva, I., & Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. doi:10.4995/redu.2017.5909
- Rodríguez, D., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251.
- Sancho, J. M., & Padilla, P. (2016). Promoting digital competence in secondary education: are schools there? Insights from a case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 57-63. doi:10.7821/naer.2016.1.157
- Schall, D. M. (2015). *Two Case Studies of the Contribution of Emotional Intelligence, Communication Style, Job Competency, Vision, and Ethics to Constituent Buy-In for Leaders*. Missouri: Lindenwood University.
- Serrano, T. A., Biedermann, A. M., & Santolaya, S. J. (2016). Perfil, objetivos, competencias y expectativas de futuro profesional de los estudiantes del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto de la Universidad de Zaragoza. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 69-96. doi:10.4995/redu.2016.5908
- Sotelo, M. A., Vales, J. J., García, R. I., & Barrera, L. F. (2017). Características del buen profesor de modalidad presencial y virtual desde la perspectiva de los estudiantes. *European Scientific Journal*, 13(13), 78-89.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación Superior*. Bogotá: Instituto CIFE.
- Villa, A., & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción. Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.