

Promoción de competencias transversales en la formación docente: actividades y evaluación

Enhancing Key Skills in Teacher Training – Activities and Assessment

Alejandro Sepúlveda Obreque^{1*}

Margarita Opazo Salvatierra²

Danilo Díaz-Levicoy³

¹ Universidad de Los Lagos, Chile.

² Universidad de Playa Ancha, Chile.

³ Universidad Católica del Maule, Chile.

* Autor para la correspondencia. asepulve@ulagos.cl

RESUMEN

Las competencias transversales son, en la actualidad, muy importantes en la formación y, como consecuencia, en el desempeño docente. Por dicho motivo, el objetivo de este estudio fue determinar a través de qué actividades los docentes promueven y evalúan las competencias transversales. Para recoger la información se aplicó una encuesta y entrevista a los profesores participantes de la investigación. Según los resultados obtenidos, es bajo el porcentaje de docentes que realizan actividades de aprendizaje constructivas en sus clases de manera deliberada, planificada y explícita para promover competencias transversales. El grado de desarrollo de las competencias transversales, en la carrera de Pedagogía Básica, está por debajo de la relevancia concedida por los documentos oficiales emanados de la Universidad. Los docentes manifiestan que su principal debilidad, en esta materia, es construir instrumentos auténticos que evalúen este tipo de competencias.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, estrategias evaluativas, profesores.

ABSTRACT

Nowadays, key skills are of great importance to training and therefore to teacher performance. This is why this study was aimed at determining what activities teachers carry out to enhance and assess key skills. Participating teachers were surveyed and interviewed for obtaining information. The results show that a low percentage of teachers carry out constructive learning activities in their classes with the specific goal of enhancing key skills. The University of Havana has published some documents which attach a great deal of significance to key skills. However, student teachers haven't acquired them accordingly. Teachers acknowledge that their major weakness relies in creating instruments which properly measure this kind of skills.

Keywords: *learning, teaching, strategies for assessment, teachers.*

Recibido: 16/5/2018

Aceptado: 14/1/2019

INTRODUCCIÓN

Las competencias transversales corresponden a una tipología que desde la década de los 90 ha sido estudiada en diferentes países y bajo distintas terminologías (Rodríguez-Izquierdo, 2015). Sin embargo, todas ellas responden a conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son clave para la vida, esenciales en la formación integral y potenciadoras de la empleabilidad, en tanto que son necesarias para conseguir un empleo, permanecer en él o encontrar otro nuevo (González, 2017).

El uso de esta terminología a nivel europeo y latinoamericano se debe fundamentalmente a la publicación del informe del *Proyecto Tuning* (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007). En este y otros documentos las competencias transversales forman parte del perfil académico de los egresados conformando su saber ser y estar en las situaciones socio-laborales. Las competencias transversales y específicas se complementan para dar estructura a un perfil formativo-profesional (González, 2017).

Respecto a la definición de las competencias transversales y su clasificación, este trabajo tiene como referente lo declarado por la Universidad de Playa Ancha en sus documentos oficiales como lo son: los módulos de aprendizaje (Universidad de Playa Ancha, 2014), perfil de egreso de la carrera (Universidad de Playa Ancha, 2012a) y modelo educativo (Universidad de Playa Ancha, 2012b). En ellos se entiende por competencia transversal: conocimientos, habilidades, actitudes y valores transferibles a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales. A partir de este concepto, la universidad prioriza y clasifica las competencias transversales en tres aspectos: a) Aspecto formativo: aprender a aprender, aprender a vivir juntos, fortalecer la identidad, respeto a la diversidad; b) Aspecto formativo sello institucional: liderazgo, capacidad de diálogo y comunicación, trabajo colaborativo; y c) Aspecto formativo ético: tolerancia, pluralismo, vocación de servicio, responder ante las exigencias de la diversidad, buen ciudadano, responde a los cambios contextuales.

De acuerdo con Rychen y Salganik (2003), en las competencias transversales subyacen rasgos comunes que las diferencian de aquellas que no lo son, como, por ejemplo:

- Transversalidad, es decir, son transferibles, integran el modo de sentir, pensar y actuar de las personas en cualquier ámbito de su vida.
- Complejidad mental, promueven el pensamiento crítico y analítico, como, también, favorecen el desarrollo de actitudes y valores hacia la consecución de la autonomía mental.
- Multifuncionalidad, permite resolver varios problemas en diferentes contextos.
- Multidimensionalidad, integra distintas dimensiones, permitiendo identificar y analizar patrones, establecer analogías entre situaciones, discriminar lo relevante de lo irrelevante, tomar decisiones y aplicarlas, desarrollar una orientación social, escuchando y comprendiendo a otras personas.

Yaniz (2006) y Cano (2008) manifiestan que la inclusión de las competencias transversales en la enseñanza universitaria es la responsable de lograr la formación integral que se presupone alcanzarán sus egresados y, por tanto, de evitar la simplificación de posibilidades formativas de la universidad al no restringirse únicamente

a las competencias más específicas del campo de estudio.

Otra de las razones que demuestran la importancia de la inclusión de este tipo de competencias en la Educación Superior proviene de la necesidad de conectar las instituciones con el mundo laboral. Las empresas que contratan a los egresados demandan cada vez más una formación basada en competencias transversales debido a la multifuncionalidad que desarrollan (Yaniz, 2006; Cano, 2008).

Las competencias transversales, según Rodríguez (2012), aumentan la empleabilidad de las personas. Son un componente clave en las cualificaciones profesionales y contribuyen a crear un entorno innovador, mejorar la productividad y la competitividad. Las competencias transversales son vistas como un factor decisivo para el ajuste competencial, aumentar la empleabilidad de los egresados y, por ende, el desarrollo socioeconómico de un país.

Por su parte, Miró y Capó (2010) afirman que existen evidencias de que las competencias transversales contribuyen al aprendizaje de las competencias específicas, de tal forma que en más de una ocasión la adquisición de competencias transversales es imprescindible para poder afrontar las específicas del perfil. Aunque a veces se cuestione la necesidad de desarrollar competencias como comunicación oral o trabajo en equipo en la Educación Superior, dominarlas va a permitir que se avance más y mejor en las asignaturas de cada título de grado, de la misma forma que va a favorecer el aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Corominas, 2001). Según estos autores, con la dedicación de unas horas a enseñar estas competencias se activan la adquisición de las específicas y, por tanto, se consigue un aprendizaje de mayor calidad de la totalidad de las competencias establecidas en cada módulo y un mejor rendimiento académico.

El egresado para incorporarse al mundo profesional debería reunir, además de una formación profesional, cualidades individuales de carácter ético, académico y social que le permita afrontar con más posibilidades de éxito los desafíos que le depara el mundo actual (Haro, 2008).

Según el Centro de Orientación e información de Empleo (COIE, 2005) de la Universidad de Murcia prácticamente el 100 % de las veces las competencias transversales son muy valoradas en el ámbito laboral por los titulados, entre ellas, se destacan las siguientes: «trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso, flexibilidad y

capacidad de adaptación al cambio, iniciativa, capacidad de resolución de problemas, autonomía, comunicación interpersonal y capacidad para hablar en público, orientación hacia el cliente externo e interno y habilidades sociales» (Guedea, 2008, p. 15).

La Fundación Universidad Carlos III (2005) llevó a cabo un trabajo en el que participaron más de 300 empleadores, a quienes les fueron planteadas 25 competencias transversales, de las cuales, las consideradas como muy importantes en orden de importancia fueron: «Capacidad de aprendizaje, trabajo en equipo y cooperación, responsabilidad en el trabajo, actitud positiva y optimismo, flexibilidad/capacidad de adaptación a nuevos entornos, resolución de problemas» (Fundación Universidad Carlos III, 2005, p. 17).

En consecuencia, hay consenso en señalar que las competencias trasversales son importantes en la formación de un profesional, particularmente en un docente. Prueba de ello es el hecho que las instituciones formadoras las están declarando, explícitamente, en los perfiles de egreso de las carreras y programas de asignatura. El mundo laboral las demanda y exige con mucha fuerza y los egresados expresan que son muy necesarias en su desempeño profesional y laboral.

Se advierte, por tanto, una valoración positiva, que reafirma la utilidad de la formación en competencias transversales como un conjunto de habilidades o destrezas que hace aumentar las capacidades para ponerlas en práctica en situaciones de la vida laboral, profesional y personal.

DESARROLLO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVO

Trascurridos tres años de formación en pedagogía básica con el modelo basado en competencias en la Universidad de Playa Ancha, fluyen las preguntas clásicas: ¿Se están cumpliendo los objetivos?, ¿Qué no ha funcionado como se esperaba?, ¿Se dispone de datos e información para tomar decisiones? Estas y otras preguntas se intentan responder desde el ámbito temático de las competencias transversales en la formación docente.

Actualmente una de las dificultades que encuentran los egresados en su proceso de empleabilidad es cumplir con las expectativas formativas de los empleadores. Cada vez más se requieren profesionales con una formación integral basada en competencias

transferibles a distintas situaciones y demandas que realcen su labor personal y profesional en una economía y sociedad del conocimiento, con escasez de empleo, abundancia de egresados y necesitada de desarrollo e innovación productiva.

Producto de lo anterior, el objetivo general del estudio es determinar mediante qué actividades educativas los docentes promueven y evalúan, de manera deliberada, las competencias transversales declaradas como prioritarias en la formación de profesores de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad de Playa Ancha. La respuesta a esta pregunta constituye todo un desafío, un punto de reflexión y trabajo al que se pretende responder.

2. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado describimos aspectos metodológicos seguidos en este trabajo: la muestra y población del estudio, descripción de los instrumentos y sus respectivos procesos de validación, así como aspectos de la recogida de datos.

2.1. Población y muestra

La población fue similar a la muestra, esto significa que fue objeto de estudio la totalidad de los docentes (24) que imparten docencia en los semestres primero, tercero y quinto de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Ellos cuentan con título profesional y postgrado en algún área de las Ciencias de la Educación. Poseen como mínimo diez años de experiencia en docencia universitaria y su promedio de horas de clases semanales es de diez, impartidas aproximadamente en tres asignaturas. Además, han participado de programas, jornadas y cursos de capacitación en temas transversales organizados por la Universidad de Playa Ancha en los últimos cinco años.

2.2. Instrumentos para recoger y analizar datos

Se decidió diseñar dos instrumentos: una encuesta, en su expresión el cuestionario de tipo semiestructurado, y una entrevista presencial.

Para diseñar la encuesta se analizó el perfil profesional del egresado de Pedagogía en Educación Básica (Universidad de Playa Ancha, 2012a), la evaluación de la innovación

curricular de las carreras de pedagogía: Convenio de Desempeño y los módulos de aprendizaje de la carrera de los semestres primero, tercero y quinto (90 %). De este análisis fueron seleccionadas 16 competencias transversales, que para la institución son prioritarias en la formación docente, las que fueron agrupadas en tres bloques, dando estructura a la encuesta:

- A. Datos de identificación: la primera dimensión de la encuesta integra preguntas sobre los datos personales y de identificación (edad, sexo, departamento, especialidad).
- B. Actividades transversales: este bloque corresponde a las actividades que realizan los docentes para promover las competencias formativas, formativas éticas y formativas sello.
- C. Estrategias de evaluación: corresponde a las estrategias de evaluación aplicadas por los docentes en sus aulas, para evaluar las competencias formativas, formativas éticas y formativas sello.

En consecuencia, el instrumento quedó conformado por 24 preguntas relacionadas con las actividades que realiza el profesor para desarrollar las competencias transversales y los procedimientos que emplea para su evaluación.

Con el propósito de profundizar las respuestas dadas por los docentes en la encuesta se aplicó una entrevista a nueve de ellos. La muestra fue de tipo intencionada, optando por tres de cada tipo de módulo de aprendizaje (disciplinar, nuclear y sello). En este caso se eligió el docente con más alta evaluación en su desempeño docente en la carrera el año 2014.

2.3. Validación del instrumento

Para estimar qué tan válido es el instrumento diseñado se utilizó método de juicio de expertos (Skjong y Wentworht, 2000). Respecto del número de jueces, se seleccionaron cinco, y para efectos de acuerdo en las observaciones de los jueces se tomó como criterio un acuerdo del 80 % respecto a la validez de una pregunta para ser incorporada al instrumento (Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner y Oksa, 2003).

Los pasos realizados que permitieron la organización del proceso de validación fueron: 1) Cada experto realiza la valoración de la encuesta de forma individual y se analiza los resultados obtenidos para incorporar las sugerencias de cambio y mejora en la encuesta; 2) Se seleccionaron expertos del área de conocimiento a la que está enfocada la investigación (métodos de investigación educativa y en encuestas).

A los expertos se les entregó una guía de validación que, de acuerdo a la estructura del instrumento, se dividió en tres partes diferenciadas. Se solicitó validar el contenido de cada uno de los bloques en relación a criterios preestablecidos.

Una vez recabada la información se valora las respuestas de los jueces y la concordancia entre ellos para la incorporación de las modificaciones a la encuesta. Antes de su aplicación definitiva, se realizó un pilotaje con cinco (5) docentes con las mismas características que la población objeto de estudio con la intención de valorar la comprensión de las preguntas.

2.4. Trabajo de campo

Se comunicó a los docentes el propósito de la investigación, lo importante de sus respuestas para proponer mejoras en el proceso formativo y lo fundamental de sus aportaciones para levantar propuestas con una base sólida de conocimientos e información. Para cautelar los aspectos éticos se contó con la autorización de los participantes y se insistió en el carácter anónimo de los datos recogidos y en la completa libertad que tenían para responder a las preguntas que se les planteaban.

2.5. Plan de análisis de datos

En un primer momento se crea la matriz de datos ajustada a las preguntas de la encuesta y se realiza el vaciado de las respuestas de los docentes. Seguidamente, se realiza una detección de los valores atípicos y perdidos, remplazándolos a través del procedimiento de media de puntos adyacentes. Con ello se pretende evitar que la presencia de estos valores influya entre las variables y desvirtúe los resultados, además de analizar las propiedades psicométricas de la encuesta con la matriz de datos elaborada y depurada.

Las evidencias de validez del contenido de la encuesta se obtienen a través de procedimiento de juicio de expertos en su fase de diseño.

El siguiente paso es obtener evidencias de validez de la estructura interna o de constructo. Para ello se recurre al análisis factorial confirmativo (AFC) y los modelos de ecuaciones estructurales con el programa AMOS. Posteriormente a la validez del instrumento se halla su consistencia interna o fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach.

El último paso hace referencia a la interpretación de la información apoyada, en ocasiones, en fragmentos narrativos. La verificación de los resultados puede realizarse con el intercambio o comparación de los resultados con otros estudios, tal y como realiza esta investigación, e incluso devolviendo los resultados a los participantes para que los validen.

3. RESULTADOS

En este apartado se da cuenta, mediante tablas, de las actividades educativas que los docentes realizan para promover y evaluar de manera deliberada las competencias transversales declaradas como prioritarias en la formación de profesores.

3.1. Docentes que realizan y evalúan actividades transversales

La Tabla 1 deja de manifiesto que el 33,3 % de los docentes que participaron del estudio expresan que no realizan de manera deliberada en sus clases actividades educativas ni estrategias de evaluación tendientes a promover las competencias transversales. En cambio, el 66,6 % declara que sí lo hace.

Tabla 1. Porcentaje de docentes que realiza y evalúa actividades educativas de tipo transversal de manera deliberada

Actividades transversales	Frecuencia	Porcentaje
No realiza evaluación y actividades transversales	8	33,3
Realiza evaluación y actividades transversales	16	66,7
Total	24	100

3.2. Tipos de actividades educativas

En esta parte se presentan y describen las actividades según el siguiente orden: competencias transversales vinculadas con el ámbito formativo, las que promueven aspectos éticos y aquellas para promover competencias transversales formativas sello institucional.

3.2.1. Actividades vinculadas con competencias transversales

La Tabla 2 muestra que los docentes usan quince tipos de actividades educativas de manera intencionada para movilizar las competencias transversales y, entre ellas, la más usada es el trabajo colectivo (8,3 %), seguida de la lectura y análisis de documentos o textos (4,2 %) y la resolución de problemas (4,2 %). Se advierte que las actividades proclives a la participación grupal son el trabajo colectivo, taller de reflexión, debate deliberativo, dinámicas de grupo, entre otras. Aparecen algunas tendencias al desempeño individual como: lecturas, análisis de casos, resolución de ejercicios-problemas y tutorías, etc. Se advierte que los profesores usan actividades proclives al desarrollo de tareas auténticas como proyectos, investigaciones, análisis de experiencias, resolución de problemas, debates, salidas a terreno, entre otras. Finalmente, se constata que el porcentaje de profesores que realiza actividades educativas que promueven tareas auténticas en las competencias transversales es reducido.

Tabla 2. Actividades educativas y porcentaje de docentes que las realizan para promover las competencias transversales

Actividades	Frecuencia	Porcentaje
Investigaciones empíricas	1	4,2
Representaciones o simulaciones	1	4,2
Tutorías a estudiantes	1	4,2
Guías de aprendizajes	1	4,2
Exposiciones orales	1	4,2
Dinámicas de grupo	1	4,2
Análisis de experiencia	1	4,2
Salida a terreno	1	4,2
Proyectos: innovación, acción, mejora	1	4,2
Debate deliberativo	1	4,2
Taller de reflexión	1	4,2
Análisis de caso	1	4,2
Resolución de ejercicios y problemas	1	4,2
Lectura y análisis de documentos o textos	1	4,2
Trabajo colectivo	2	8,3

3.2.2. Actividades vinculadas con el ámbito formativo

La Tabla 3 presenta actividades que realizan los docentes en los ámbitos formativos: aprender a aprender, aprender a vivir juntos, fortalecer la identidad y respeto a la diversidad. En términos pormenorizados, la actividad trabajo colectivo (20,8 %) es la más utilizada para promover las competencias respeto a la diversidad y aprender a vivir juntos (37,5 %). En cambio, la resolución de ejercicios y problemas (20,8 %) es la más empleada para movilizar las competencias aprender a aprender y fortalecer la identidad, mayoritariamente (37,5 %) se hace uso del taller de reflexión. Se constata que se realizan más actividades (6) para promover la competencia respeto a la diversidad. Contrariamente, para desarrollar las competencias aprender a vivir juntos y fortalecer la

identidad se usan tres tipos de actividades. Mayoritariamente las actividades empleadas por los docentes son propicias para movilizar competencias transversales (Perrenoud, 2012). Sin embargo, es escasa la cantidad de profesores que las emplean de manera deliberada.

Finalmente, se observa que la actividad usada por más docentes y en más competencias de tipo formativa es el trabajo colaborativo y la mayoría de las actividades realizadas requieren la participación de más de un estudiante.

Tabla 3. Actividades educativas y porcentaje de docentes que las realiza para promover competencias formativas

Competencias formativas	Actividades educativas	Frecuencia	Porcentaje
Respecto a la diversidad	Dinámicas de grupo	1	4,2
	Salida a terreno	2	8,3
	Proyectos: innovación, acción, mejora	2	8,3
	Debate deliberativo	3	12,5
	Análisis de caso	3	12,5
	Trabajo colectivo	5	20,8
	Fortalecer la identidad	Exposiciones orales	4
Fortalecer la identidad	Lectura y análisis de documentos o textos	3	12,5
	Taller de reflexión	9	37,5
	Aprender a vivir juntos	Resolución de ejercicios y problemas	3
Aprender a vivir juntos	Debate deliberativo	4	16,7
	Trabajo colectivo	9	37,5
	Aprender a aprender	Representaciones o simulaciones	2
Guías de aprendizajes		2	8,3
Trabajo colectivo		3	12,5
Lectura y análisis de documentos o textos		4	16,7
Resolución de ejercicios y problemas		5	20,8

3.2.3. Actividades para promover aspectos éticos

Se observa en la Tabla 4 que el trabajo colectivo es usado, mayoritariamente, para desarrollar las competencias en los aspectos: tolerancia (33,3 %), pluralismo (20,8 %) y responder a las exigencias de la diversidad (16,7 %). La lectura y análisis de documentos o textos mayoritariamente la usan los docentes para promover la vocación de servicio a la región (33,3 %). La competencia buen ciudadano es desarrollada a través de actividades como resolución de ejercicios y problemas (20,8 %), análisis de textos (20,8 %) y

desempeño de roles (16,7 %). Responder a los cambios contextuales es movilizadora por la actividad educativa análisis de experiencias (45,8 %).

Se constata que son once los tipos de actividades que emplean los docentes para promover este tipo de competencias. Donde hay más variedad de ellas (6) es en la competencia responder a las exigencias de la diversidad y donde se contabilizan menos variedad de actividades es en la competencia responder a los cambios contextuales (3).

Como en las competencias formativas (Tabla 2), mayoritariamente las actividades usadas por los profesores son acordes para promover las competencias éticas (Perrenoud, 2012). La lectura y análisis de documentos o textos es la actividad más usada por más docentes y en más competencias de tipo éticas.

Tabla 4. Actividades educativas y porcentaje de docentes que las realizan para promover aspectos éticos

Aspecto ético	Actividad educativa	Frecuencia	Porcentaje
Responder a los cambios contextuales	Taller de reflexión	2	8,3
	Salida a terreno	3	12,5
	Análisis de experiencia	11	45,8
Buen ciudadano	Taller de reflexión	2	8,3
	Juego de roles	4	16,7
	Lectura y análisis de documentos o textos	5	20,8
	Resolución de ejercicios y problemas	5	20,8
Responder a las exigencias de la diversidad	Dinámicas de grupo	2	8,3
	Debate deliberativo	2	8,3
	Representaciones o simulaciones	2	8,3
	Tutorías a estudiantes	3	12,5
	Análisis de caso	3	12,5
	Trabajo colectivo	4	16,7
Vocación de servicio por la región	Resolución de ejercicios y problemas	2	8,3
	Presentación de videos	2	8,3
	Salida a terreno	4	16,7
	Lectura y análisis de documentos o textos	8	33,3
Pluralismo	Debate deliberativo	2	8,3
	Taller de reflexión	3	12,5
	Trabajo colectivo	5	20,8
	Lectura y análisis de documentos o textos	6	25
Tolerancia	Taller de reflexión	2	8,3
	Lectura y análisis de documentos o textos	3	12,5
	Debate deliberativo	3	12,5
	Trabajo colectivo	8	33,3

3.2.4 Actividades para promover competencias transversales formativas sello institucional

Se da cuenta en la Tabla 5 que los profesores emplean mayoritariamente la actividad trabajo colectivo para promover las competencias capacidad de diálogo y comunicación (20,8 %) y en trabajo colaborativo (54,2 %). La competencia liderazgo es promovida por la actividad resolución de ejercicios y problemas (20,8 %). Se observa también el uso de doce tipos de actividades educativas empleadas por los docentes para promover este tipo de competencias. La capacidad de diálogo y comunicación es promovida por los docentes haciendo uso de siete tipos de actividades. El trabajo colectivo es la actividad más usada por más docentes y en más competencias de tipo sello institucional.

Tabla 5. Actividades educativas y porcentaje de docentes que las realizan para promover competencias sello

Competencias sello	Actividades educativas	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo colaborativo	Proyectos: innovación, acción, mejora	3	12,5
	Trabajo colectivo	13	54,2
Capacidad de diálogo y comunicación	Tutorías a estudiantes	1	4,2
	Taller de reflexión	1	4,2
	Debate deliberativo	1	4,2
	Investigación empírica	1	4,2
	Exposiciones orales	3	12,5
	Dinámicas de grupo	4	16,7
	Trabajo colectivo	5	20,8
Liderazgo	Guías de aprendizajes	1	4,2
	Proyectos: innovación, acción, mejora	1	4,2
	Lectura y análisis de documentos o textos	1	4,2
	Trabajo colectivo	3	12,5
	Análisis de caso	5	20,8
	Resolución de ejercicios y problemas	5	20,8

3.3. Estrategias de evaluación

En este apartado se da cuenta de las estrategias de evaluación relacionadas con las competencias transversales, aquellas usadas para verificar el logro de las competencias de aspectos formativos, el logro de las competencias transversales formativas sello y las vinculadas con lo ético.

3.3.1. Estrategias de evaluación relacionadas con competencias transversales

La Tabla 6 muestra que los profesores aplican diez tipos de estrategias de evaluación para movilizar las competencias transversales y, entre ellas, la más usada es la pauta de cotejo (25 %), secundada por pautas de autoevaluación (8,3 %) y rúbricas (8,3 %). También se observa que los docentes aplican estrategias de evaluación proclives a la promoción de tareas auténticas como es la rúbrica, las entrevistas, el portafolio, entre otras. Sin embargo, se colige que el porcentaje de uso de estas estrategias de evaluación es inferior al 8,3 %. Junto a lo anterior, se constata que el porcentaje de profesores que emplea esta evaluación es bajo.

Tabla 6. Estrategias de evaluación y porcentaje de docentes que las aplica para movilizar competencias transversales

Estrategias de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Entrevistas individuales y grupales	1	4,2
Exámenes orales	1	4,2
Bitácoras	1	4,2
Portafolio de evidencias	1	4,2
Pauta de coevaluación	1	4,2
Informes o reportes escritos	1	4,2
Rúbricas	2	8,3
Pauta de autoevaluación	2	8,3
Pauta de cotejo	6	25

3.3.2. Estrategias de evaluación para verificar el logro de las competencias de aspectos formativos

La Tabla 7 indica las estrategias de evaluación que aplica el docente en las competencias aprender a aprender, aprender a vivir juntos, fortalecer la identidad y respeto a la diversidad. Se observa que los docentes aplican seis tipos de estrategias de evaluación para movilizar las competencias antes mencionadas y, entre ellas, las más usadas es la pauta de autoevaluación (33,3 %) y la pauta de cotejo (33,3 %). También se da cuenta que los docentes hacen uso entre tres y cinco tipos de estrategias de evaluación por competencia.

Los docentes aplican estrategias de evaluación proclives a la promoción de tareas auténticas como lo es la rúbrica, empleada para evaluar el respecto a la diversidad y aprender a aprender y el portafolio, usado para evaluar fortalecer la identidad y aprender a aprender. A pesar de ello, se deduce que el porcentaje de uso de estas estrategias de evaluación es inferior al 5 %.

Tabla 7. Estrategias de evaluación y porcentaje de docentes que las usa para verificar el logro de las competencias formativas

Competencias formativas	Estrategias de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Respecto a la diversidad	Informes o reportes escritos (de resultados)	1	4,2
	Pauta de coevaluación	2	8,3
	Rúbricas	2	8,3
	Pauta de autoevaluación	4	16,7
	Pauta de cotejo	7	29,2
Fortalecer la identidad	Portafolio de evidencias	1	4,2
	Pauta de cotejo	8	33,3
	Pauta de autoevaluación	7	29,2
Aprender a vivir juntos	Informes o reportes escritos (de resultados)	1	4,2
	Pauta de cotejo	3	12,5
	Pauta de coevaluación	4	16,7
	Pauta de autoevaluación	8	33,3
Aprender a aprender	Portafolio de evidencias	1	4,2
	Informes o reportes escritos (de resultados)	3	12,5
	Rúbricas	3	12,5
	Pauta de cotejo	4	16,7
	Pauta de autoevaluación	5	20,8

3.3.3. Estrategias de evaluación para verificar el logro de las competencias transversales formativas sello

La Tabla 8 muestra las estrategias de evaluación que aplica el docente en las competencias liderazgo, capacidad de diálogo y comunicación y trabajo colaborativo. Se percibe que los docentes aplican siete estrategias de evaluación para promover las competencias mencionadas previamente y, entre ellas, las más usadas son la pauta de cotejo (33,3 %), seguida por la pauta de autoevaluación (25 %). Se verifica que los docentes aplican estrategias de evaluación que demandan tareas auténticas como lo es la entrevista oral, usada en la competencia liderazgo, rúbricas y entrevistas individuales y grupales, aplicadas en la competencia capacidad de diálogo. Además, se observa que los docentes hacen uso de entre tres y cinco estrategias de evaluación por competencia.

Tabla 8. Estrategias de evaluación y porcentaje de docentes que las emplea para verificar el logro de competencias sello

Competencias transversales	Estrategias de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo colaborativo	Pauta de coevaluación	3	12,5
	Informes o reportes escritos (de resultados)	5	20,8
	Pauta de cotejo	8	33,3
	Informes o reportes escritos (de resultados)	1	4,2
Capacidad de diálogo y comunicación	Entrevista individuales y grupales	2	8,3
	Rúbricas	2	8,3
	Pauta de autoevaluación	4	16,7
	Pauta de cotejo	7	29,2
	Exámenes orales	2	8,3
Liderazgo	Pauta de coevaluación	2	8,3
	Pauta de cotejo	6	25
	Pauta de autoevaluación	6	25

3.3.4. Estrategias de evaluación para verificar el logro de las competencias transversales vinculadas con lo ético

La Tabla 9 da cuenta de las estrategias de evaluación vinculadas con lo ético que aplica el docente en las competencias tolerancia, pluralismo, vocación de servicio a la región, responder a las exigencias de la diversidad, buen ciudadano y responder a los cambios contextuales.

Se observa que los docentes aplican seis tipos de estrategias de evaluación para promover las competencias mencionadas y, entre ellas, las más usadas son la pauta de cotejo, seguida por la rúbrica.

Se muestra que los profesores administran estrategias de evaluación que demandan tareas auténticas como lo es la rúbrica, empleada en las competencias pluralismo, vocación de servicio a la región, responder a las exigencias de la diversidad y responder a los cambios contextuales; bitácoras, usadas en la competencia vocación de servicio y responder a las exigencias de la diversidad. Además, se observa que los profesores hacen uso de entre dos y cuatro estrategias de evaluación por competencia.

Tabla 9. Estrategias de evaluación y porcentaje de docentes que las usa para verificar el logro de las competencias transversales vinculadas con lo ético

Competencias transversales	Estrategias de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Responder a los cambios contextuales	Pauta de Cotejo	4	16,7
	Rúbricas	6	25
	Informes o reportes escritos (de resultados)	7	29,2
Buen ciudadano	Pauta de coevaluación	2	8,3
	Pauta de autoevaluación	4	16,7
	Pauta de cotejo	9	37,5
Responder a las exigencias de la diversidad	Bitácoras	1	4,2
	Informes o reportes escritos (de resultados)	3	12,5
	Pauta de cotejo	5	20,8
	Rúbricas	7	29,2
Vocación de servicio por la región	Bitácoras	1	4,2
	Informes o reportes escritos (de resultados)	4	16,7
	Rúbricas	4	16,7
	Pauta de cotejo	7	29,2
Pluralismo	Portafolio de evidencias	3	12,5
	Rúbricas	5	20,8
	Pauta de cotejo	8	33,3
Tolerancia	Informes o reportes escritos (de resultados)	2	8,3
	Pauta de cotejo	14	58,3

3.4. Respuestas de los docentes en la entrevista

Con el propósito de profundizar las respuestas de la encuesta, se realizó una entrevista que consideró las preguntas: ¿Qué aspectos formativos considera que no promueve lo suficiente en sus clases?, ¿Qué aspectos formativos promueve claramente en sus clases?, ¿Considera que algunos aspectos formativos no deberían promoverlos en sus clases y, si es así, ¿por qué no?

Los profesores coinciden en valorar la promoción e incorporación de las competencias transversales en la formación de los estudiantes de pedagogía como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que mejora sus capacidades, para «aplicarlas en situaciones de la vida personal, profesional y laboral» (Docente 5).

Declaran que el modelo de competencias tiene grandes ventajas, pero también advierten una amplia gama de obligaciones para su implementación. La principal, según ellos, está relacionada con el tiempo que se debe destinar a las actividades y su puesta en marcha.

En el caso de las competencias transversales, dan cuenta que las estrategias de evaluación es su problema. En específico, este enfoque conlleva, según los docentes, «mayor tiempo de preparación de clases y construcción de evaluaciones auténticas, más tiempo para entregar retroalimentación a los estudiantes sobre sus resultados en pruebas y realizar actividades prácticas donde se observe el despliegue de las competencias» (Villarroel y Bruna, 2014, p. 31) de los módulos, habilidades que aún no dominamos plenamente.

Sin embargo, los colegas manifiestan que, en general, creen promover los aspectos formativos, pero de manera tangencial, no deliberada ni planificada. Realizan actividades, pero los procedimientos de evaluación, propios de estas competencias, no los aplican fundamentalmente porque no dominan el tema y porque el objetivo principal del módulo es lo disciplinar.

Algunos docentes consideran que este tipo de competencias se deben promover «en otros espacios como lo extraacadémico, los módulos electivos» (Docente 7). A pesar de lo anterior, lo que más promueven es el «trabajo colaborativo, la capacidad de diálogo y comunicación, el liderazgo, aprender a aprender y respecto a la diversidad» (Docente 9). Están conscientes de que las competencias como responder a los cambios contextuales, buen ciudadano y vocación de servicio son las menos promovidas. En resumen, reiteran que estas competencias no han sido desarrolladas suficientemente en la carrera y las estrategias de evaluación es la debilidad en las competencias transversales.

CONCLUSIONES

Las estrategias de evaluación que emplean los docentes de la carrera de Pedagogía Básica se corresponden en cantidad y tipo de las sugeridas por autores como Monereo, Castelló, Durán y Gómez (2009), Perrenoud (2012) y Villa y Poblete (2007), quienes proponen para evaluar las competencias transversales, entre otras estrategias: el portafolio, las entrevistas individuales y grupales de seguimiento; ensayos, resúmenes, ensayos, hojas de ruta donde se especifica la participación diaria de cada componente del grupo; plantilla/rúbrica de evaluación/autoevaluación y funcionamiento de los integrantes de grupo; estudio de casos, problemas y proyectos, entre otras. Sin embargo, el porcentaje de docentes que las emplean de manera deliberada y planificada es bajo.

Respecto a las actividades educativas que usan los docentes, la mayoría son propicias para movilizar competencias transversales, a la luz de lo que propone Perrenoud (2012), como, por ejemplo: investigaciones empíricas, aprendizaje basado en proyectos, demostraciones, experimentos, aprendizaje basado en problema, aprendizaje por descubrimiento, talleres de reflexión, debates, talleres de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, es escasa la cantidad de profesores que las emplea y, más aún, su diseño y realización está destinada al logro de las competencias disciplinares.

Los docentes manifiestan que, en general, creen promover los aspectos formativos, pero de manera tangencial, no de forma deliberada, ni preconcebida. Realizan actividades, pero los procedimientos de evaluación, propios de estas competencias, no los aplican, fundamentalmente porque no dominan el tema y porque el objetivo principal del módulo es lo disciplinar.

El grado de promoción de las competencias transversales está por debajo de la relevancia otorgada por los documentos oficiales emanados de la institución, es decir, hay incongruencia entre lo que se enseña en la carrera y lo que ellos declaran para favorecer el desarrollo personal y profesional del estudiante. En consecuencia, no son suficientemente promovidas ni evaluadas en la formación inicial docente de la carrera de pedagogía básica de la Universidad de Playa Ancha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEITONE, P.; ESQUETINI, C., GONZÁLEZ, J., MALETÁ, M., SIUFI, G. y WAGENAAR, R. (2007): *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*, Universidad de Deusto/Universidad de Groningen, Bilbao.
- CANO, M. E. (2008): «La evaluación por competencias en la educación superior», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 3, España, pp. 1-16.
- COIE (2005): *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral*, Universidad de Murcia, Murcia.
- COROMINAS, E. (2001): «Competencias genéricas en la formación universitaria», *Revista de*

Educación, n.º 325, España, pp. 299-321.

- FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CARLOS III (2005): *Estudio sobre la Identificación de los Valores y Competencias demandados en el Mercado Profesional a Titulados Universitarios*, SOPP, Madrid.
- GONZÁLEZ, J. M.; ARQUERO-MONTAÑO, J. L. y HASSALL, T. (2012): «The Change Towards a Teaching Methodology Based on Competences: A Case Study in a Spanish University», *Research Papers in Education*, 29, 1, Reino Unido, pp. 111-130.
- GONZÁLEZ, N. (2017): «Un estudio de competencias transversales en la Universidad de Murcia», tesis de doctorado, Universidad de Murcia, España.
- GUEDEA, I. (2008): «Competencias genéricas y transversales. Las demandas», en ICE-UNIZAR (Ed.), *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*, ICE-UNIZAR, Zaragoza, pp. 12-18.
- HARO, M. (2008): «Actividades que ayudan a desarrollar las competencias genéricas del ámbito educativo», en ICE-UNIZAR (Ed.), *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*, ICE-UNIZAR, Zaragoza, pp. 52-57.
- HYRKÄS, K., APPELQVIST-SCHMIDLECHNER, K. y OKSA, L. (2003): «Validating an Instrument for Clinical Supervision Using an Expert Panel», *International Journal of Nursing Studies*, 40, 6, Reino Unido, pp. 619-625.
- MIRÓ, J. y CAPÓ, J. (2010): «Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales», *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8, 1, España, pp. 101-110.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M., DURÁN, D. y GÓMEZ, I. (2009): «Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria», *Infancia y Aprendizaje*, 32, 3, España, pp. 421-447.
- PENFIELD, R. y MILLER, J. (2004): «Improving Content Validation Studies Using an Asymmetric Confidence Interval for the Mean of Expert Ratings», *Applied Measurement in Education*, n.º 17, Estados Unidos, pp. 359-370.
- PERRENOUD, P. (2012): *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, GRAÓ, Barcelona.
- RODRÍGUEZ, A. (2012): «Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad», tesis de doctorado, Universidad de Zaragoza, España.
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M. (2015): «Competencias genéricas en la enseñanza superior a

- través de los programas de internacionalización», *Revista Complutense de Educación*, 26, 1, España, pp. 81-100.
- RYCHEN, D. y SALGANIK, L. (2003): *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers, Gotinga.
- SIRECI, S. y FAULKNER-BOND, M. (2014): «Validity Evidence Based on Test Content», *Psicothema*, 26, 1, España, pp. 100-107.
- SKJONG, R. y WENTWORTH, B. (2000): «Expert Judgement and Risk Perception», <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf> (2018-03-20).
- UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (2012a): *Proyecto de formación inicial docente*, Vicerrectoría académica, Valparaíso.
- UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (2012b): *Modelo Educativo*, Vicerrectoría Académica, Valparaíso.
- UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (2014): *Proyecto educativo*, Dirección de Estudios e Innovación Curricular, Valparaíso.
- VILLARROEL, V. y BRUNA, D. (2014): «Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente», *Psicoperspectivas*, 13, 1, Chile, pp. 23-34.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2011): «Evaluación de competencias genéricas. Principios oportunidades y limitaciones», *Bordón, Revista de Pedagogía*, 6, 1, España, pp. 147-170.
- YANIZ, C. (2006): «Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias», *Revista Educatio Siglo XXI*, n.º 24, España, pp. 17-34.