

ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN - UNMSM

TEACHER ATTITUDES TOWARDS INNOVATION AND GENERIC COMPETENCES IN STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION - UNMSM

ATITUDES DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À INOVAÇÃO E COMPETÊNCIAS GENÉRICAS EM ALUNOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNMSM

Recibido: 25 de setiembre del 2021

Aprobado: 23 de noviembre del 2021

María Cristina **ANDRADE VELÁSQUEZ**¹

Ofelia Carmen **SANTOS JIMENEZ**²

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I. La investigación es de tipo básica, de enfoque cuantitativo, a su vez, su diseño es no experimental transeccional y su nivel es descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 119 estudiantes, a quienes se les aplicó dos cuestionarios; el primero que permitió medir las actitudes del profesorado hacia la innovación desde la percepción de los estudiantes, fue el cuestionario-escala QUACINE de Traver y Fernández (2016), que consta de 17 ítems y 4 dimensiones: motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad del contexto y revalorización de la docencia. El segundo instrumento, destinado a evaluar el nivel de competencias

1 Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

2 Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://orcid.org/0000-0003-1294-0641>

genéricas adquiridas, fue elaborado por Solanes *et al.* (2012), con 29 ítems y 3 dimensiones: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Los resultados obtenidos demostraron que no existe relación significativa ($Rho=-0.121$ y $p=0.188$) entre las dos variables de este estudio, por lo cual, se acepta la hipótesis nula; sin embargo, se encontró relación significativa, inversa y baja ($Rho=-0.274$ y $p=0.003$) entre la dimensión nuevas metodologías y la variable competencias genéricas.

Palabras claves: actitudes del profesorado hacia la innovación; competencias genéricas; percepción; estudiantes de educación

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between teachers' attitudes towards innovation and generic competences in students of the V cycle of the Faculty of Education of the Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I. The research is of a basic type, with a quantitative approach; its design is non-experimental, transectional and is descriptive-correlational. The sample consisted of 119 students, to whom two questionnaires were applied; the first one that allowed to measure teachers' attitudes towards innovation from the students' perception, was the QUACINE scale questionnaire by Traver and Fernández (2016), which consists of 17 items and 4 dimensions: motivation and teaching dedication, new methodologies, opportunity of the context and reevaluation of teaching. The second instrument, aimed at assessing the level of acquired generic competences, was developed by Solanes *et al.* (2012), with 29 items and 3 dimensions: instrumental, interpersonal and systemic competences. The results obtained showed that there is no significant relationship ($Rho = -0.121$ and $p = 0.188$) between the two variables of this study, therefore, the null hypothesis is accepted; however, a significant, inverse and low relationship was found ($Rho = -0.274$ and $p = 0.003$) between the new methodologies dimension and the generic competences variable.

Keywords: teacher attitudes towards innovation; generic competences; perception; education students

Introducción

El mundo actual se encuentra caracterizado por una multiplicidad de cambios en todo ámbito y nivel, situación que requiere la formación de profesionales con un alto perfil académico, pero sobre todo poseedores de competencias genéricas que les permita insertarse de manera eficaz y eficiente a un entorno laboral cada vez más exigente y sumamente competitivo. En ese sentido, es vital que los docentes encargados de guiar y facilitar la construcción de aprendizajes acordes a cada campo formativo, asuman actitudes positivas hacia la innovación, pues la realidad actual exige la implicancia y compromiso del profesorado para introducir cambios y favorecer las experiencias de aprendizaje, que los estudiantes puedan percibir, a través de la aplicación de nuevas estrategias, herramientas y condiciones, que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación proponen para tal fin.

(Macanchi *et al.*, 2020). Sin embargo, se ha detectado que las actitudes del profesorado frente a este panorama aún requieren perfilarse, debido al insuficiente manejo de estrategias de innovación que contribuyan al desarrollo de competencias genéricas que permitan al estudiante universitario adquirir las destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos que se requieren en todo ámbito profesional.

En esta línea, Santos *et al.* (2017) señalaron que el docente universitario debe adquirir un rol de mediador y facilitador encargado de realizar el diseño de espacios que promuevan el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes y, para ello, necesita desplegar actitudes que le permitan innovar en las experiencias educativas que prepara, mediante mecanismos novedosos y motivadores que fomenten en los estudiantes la participación activa dentro de la práctica educativa y se conviertan así en constructores de sus propios aprendizajes.

Estos criterios cobran especial relevancia si se considera que los estudiantes universitarios no pueden ser solo receptores y reproductores de los conocimientos impartidos por los docentes (Gargallo *et al.*, 2011, citados en Santos *et al.*, 2017) ya que, además de conocimientos, deben desarrollar habilidades, actitudes, valores y comportamientos, de manera, que la universidad además de preparar una fuerza laboral competitiva y excelentes profesionales para una futura inserción laboral, formará personas con pensamiento crítico que se preocupan por su crecimiento individual y por

su integración social, mediante la construcción de una ciudadanía activa (Repáraz *et al.*, 2015).

En América Latina, son diversas las organizaciones y docentes que buscan promover procesos de aprendizaje innovadores mediante la promoción de espacios de intervención y reflexión en las diversas instancias educativas. Todo ello, con la finalidad de optimizar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias genéricas que les permitan asumir los retos que se le presentan en el ejercicio profesional. Sin embargo, las brechas existentes como la inequidad en el acceso a la educación, la insuficiente formación del profesorado en el uso de tecnologías, la calidad de los servicios educativos, la deserción estudiantil, el poco desarrollo de la investigación y las grandes diferencias en el desarrollo de competencias entre los egresados, así como la gran desigualdad en los países que conforman esta región, se convierten en barreras que no permiten lograr dicho objetivo (González & Cruzat, 2019).

Esta situación se ha agudizado aún más con la pandemia producida por la COVID-19, poniendo sobre el tapete las grandes falencias que existen a nivel de educación superior. En esa línea, países como Brasil ya contaban desde antes con un sistema de formación a distancia afiatado, mientras que Colombia y México desde el 2017 ya abarcaban un promedio de 18% y 14% de los estudiantes respectivamente. Los demás países han tenido que ir reformulando sus políticas sobre la marcha para intentar responder a las nuevas formas de enseñanza. Sin embargo, una de las grandes barreras dentro de este contexto, se encontró en las escasas capacidades tecnológicas e innovadoras de los docentes, además de actitudes poco constructivas para la implementación de nuevas estrategias orientadas al desarrollo de competencias en los estudiantes, especialmente las genéricas, tan requeridas para un exitoso desempeño laboral (Bas *et al.*, 2021).

Desde esa perspectiva, es necesario que el docente oriente su actitud hacia la adquisición de herramientas innovadoras que le permitan promover competencias genéricas, de acuerdo a las necesidades formativas y del mercado laboral al cual los futuros profesionales tendrán que integrarse (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]¹, 2019). De este modo, no se puede dejar de mencionar que la educación terciaria tiene que mantener un equilibrio entre la oferta de egresados, las demandas sociales y el mercado de trabajo, desarrollando en los jóvenes universitarios competencias necesarias para desenvolverse cuando egresen de las

aulas universitarias (OCDE₂, 2019). Esto implica que la universidad renueve el proceso de enseñanza-aprendizaje y establezca una relación con la sociedad y la realidad laboral, conexión que aún no se logra por completo. Al respecto, Cunningham (2015), señaló que en América Latina hay excelentes universidades, pero muchas son de baja calidad y hacen promesas que no podrán cumplir ni sostener en el tiempo.

En el Perú, a pesar de que cada vez son más los docentes universitarios que están involucrados con el estudiantado para la construcción de aprendizajes que les permita adquirir una buena formación profesional, es innegable que una gran parte del profesorado aún manifiesta actitudes de resistencia al cambio por falta de información, por miedo a lo desconocido, por la poca flexibilidad organizativa, por la desigualdad en los pagos, por inestabilidad emocional, entre otros aspectos que le impiden un desarrollo integral (Ventura, 2020). Sin embargo, debe quedar claro que las resistencias son inherentes a todo proceso de innovación y que estas no solo se pueden comprender como una amenaza, sino que, dependiendo del grado, pueden considerarse como una oportunidad para el análisis profundo, la coherencia y la mejora continua (Meneses & Tomás, 2017).

Si el profesor universitario en el Perú evidencia actitudes favorables de cambio, mejora y permanente actualización en el aula, facilitará en sus estudiantes el desarrollo de competencias genéricas que, aunque no es una tarea fácil, es útil y sobre todo esencial para que puedan afrontar la vida universitaria. Asimismo, Villardón (2016) señaló que el desarrollo de competencias genéricas además de las específicas, no solo ayuda a los estudiantes a tener un mejor desempeño profesional e insertarse en el mercado laboral, sino que se constituye en un elemento clave para fomentar el crecimiento económico del país. El propósito es que los docentes de todas las universidades del país apliquen estrategias y actividades que desarrollen en el estudiantado verdaderas habilidades, que les permita pensar y actuar de manera satisfactoria, de modo que crezcan a nivel personal, contribuyan a mejorar su entorno social, desarrollándose como ciudadanos activos y que logren un buen desempeño profesional (Alpizar & Molina, 2018), situación que aún no se está logrando de forma plena.

Objetivo general

Determinar la relación entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Objetivos específicos

1. Identificar la relación entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

2. Comprobar la relación entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

3. Establecer la relación entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

4. Determinar la relación entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Arana (2021) en su trabajo de investigación titulado Percepciones sobre las prácticas docentes en una experiencia formativa extraacadémica en el primer año de carrera de una universidad privada de Lima, para optar el título de Magíster en Educación con mención en Currículo en la Pontificia Universidad Católica del Perú, tuvo el objetivo de analizar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes en una experiencia formativa extraacadémica. La metodología fue cualitativa. La muestra fue de 11 estudiantes. El instrumento aplicado fue la entrevista. Los resultados permitieron hallar tres aspectos medulares. El primero referido a la orientación del docente que fue útil en lo que respecta a la transmisión de información básica. El segundo fue la facilitación del aprendizaje que, según su percepción, los ayudó a poner en práctica sus conocimientos. Y el tercero, centrado en el estudiante favoreció la aplicación de sus aprendizajes en la vida personal. Se concluyó que la actitud de los

docentes en su práctica pedagógica les permitió facilitar los aprendizajes, favoreciendo también un ambiente de confianza.

Perales y Domínguez (2019) en su “Estudio sobre aprendizaje activo y el desarrollo de competencias genéricas desde la perspectiva de estudiantes de Maestría en Educación de una universidad privada de Lima durante el periodo 2019”, tuvieron como objetivo develar cómo contribuye el aprendizaje activo en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de pregrado desde la perspectiva de los estudiantes de maestría en Educación. La metodología fue cualitativa, con alcance exploratorio y diseño etnográfico. Los resultados permitieron detectar coincidencias en la opinión de los estudiantes, quienes señalaron que las estrategias de aprendizaje activo utilizados por los docentes ayudan a encontrar soluciones a problemáticas o desafíos propuestos en la formación académica y en su ejercicio profesional. Se concluyó señalando la existencia de una percepción positiva de los estudiantes respecto a las actividades que realizan los docentes para generar competencias genéricas que sí logran desarrollar.

García *et al.* (2019) en su investigación titulada “Sistemas de evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas (EMICOG-PROFESORES)”, tuvieron como objetivo estudiar las metodologías aplicadas por los docentes en las diferentes asignaturas que se imparten en la Universidad de la Costa. La metodología fue exploratoria, transversal. La muestra fue de 182 docentes. El instrumento aplicado fue el cuestionario EMICOG en su versión docente. Los resultados mostraron que los docentes aplican diversas prácticas en sus experiencias de aprendizaje, destacando las técnicas y estrategias, los recursos para la enseñanza y la evaluación en función a necesidades formativas y la evaluación en el proceso de enseñanza, aspectos centrales para lograr una experiencia formativa exitosa.

Maury *et al.* (2018) desarrollaron un artículo acerca de las: “Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una Universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)”. El objetivo del artículo fue describir el nivel de importancia y desarrollo de las competencias genéricas desde la percepción de un grupo de estudiantes de educación superior de Barranquilla, Colombia. La metodología de esta investigación fue de corte cuantitativo con enfoque

positivista, de tipo empírico analítico, con un diseño no experimental transeccional. Los datos fueron recolectados mediante la aplicación del Cuestionario de Competencias Genéricas en Educación Superior, adaptado del instrumento usado por el Proyecto Tuning América Latina (2007). La población estuvo conformada por 324 estudiantes de pregrado de los últimos semestres (octavo, noveno y décimo) de la universidad de Barranquilla. El estudio concluyó con que los estudiantes de pregrado de los últimos semestres participantes, consideran altamente valiosas las competencias genéricas, no obstante, se enfrentan a un contexto académico donde algunas de estas competencias han sido menos desarrolladas como el pensamiento matemático y la alfabetización cuantitativa, así como la comunicación en una segunda lengua y el compromiso con la preservación del ambiente.

Actitudes del profesorado hacia la innovación

Antes de hacer referencia a esta variable, es importante incorporar un marco conceptual relacionado a los términos incluidos dentro de la construcción sintáctica del término. En ese sentido, en los siguientes apartados se abordarán algunos alcances respecto a la actitud, la actitud docente y la innovación educativa.

Actitud.

La actitud es un tópico que ha sido debatido por diversos teóricos, debido a que, se encuentran numerosas y diversas definiciones. Una de ellas es la que establecen Thomas y Znanieki a inicios del siglo pasado, quienes construyeron e introdujeron el término actitud dentro de la psicología social, como aquella forma en la que los individuos se relacionan con el objeto de actitud y, aunque se pone de manifiesto como un “proceso de conciencia individual”, no deja de lado su origen social, pues dicha relación tiene sentido cuando la conexión entre el sujeto y la colectividad es amplia (Pallí & Martínez, 2004, p. 188).

Thurstone, a finales de la década del veinte, aseveró que las actitudes se pueden medir, dejando como aporte una escala para tal fin. En 1932, Rensis Likert desarrolló la escala que lleva su nombre, con base en un procedimiento técnico-metodológico que era más simple que la escala propuesta por Thurstone (Zambrano *et al.*, 2021).

Más tarde, Allport (1935, citado en Ceniceros y Gutiérrez, 2014) definió la actitud como una condición mental y nerviosa de disposición que, a través de la experiencia, conduce y activa la respuesta de las personas en relación con los objetos y las situaciones con las cuales se vincula. Esta descripción resalta la dimensión individual de las actitudes, dejando la implicancia en la vida social. Sin embargo, en el campo de la docencia universitaria, se puede entender la actitud como un proceso de conciencia individual, que se aprende y evidencia en el ámbito social.

Todas estas definiciones, de una u otra forma, demuestran la importancia de desarrollar actitudes positivas en los docentes, dado que las predisposiciones favorables que los docentes evidencian en el aula universitaria repercuten significativamente en el éxito académico y hasta laboral de sus estudiantes.

Características.

En las definiciones presentadas sobre actitudes, sobresalen ciertas características, como que son adquiridas, ya que se constituyen en un producto que emerge de las experiencias vividas por el ser humano dentro de un determinado contexto. Así también, se señaló que son ambivalentes, ya que reflejan una predisposición positiva o negativa con respecto al objeto de actitud. Por otro lado, resalta su carácter evaluativo, dado que se orienta a dar juicios o valoraciones que aprueban o desaprueban determinados objetos actitudinales. Asimismo, destaca la afectividad, debido a que, las actitudes son manifestaciones que evidencian deseos, emociones y sentimientos, involucrando tres componentes básicos: afectivo, cognitivo y conductual. Del mismo modo cabe señalar que las actitudes son internas y no pueden ser observadas de forma directa (Ontiveros *et al.*, 2019).

Las actitudes también se relacionan con otros conceptos como valores, creencias, conductas y hábitos; sin embargo, son diferentes entre sí. Para ello, es importante señalar que los valores son cualidades abstractas de las personas que guían su conducta y deciden su forma de ser, convirtiéndose en aspectos que contribuyen a desarrollar actitudes y creencias. Las creencias son conocimientos o informaciones que las personas tienen sobre el objeto de actitud. Las conductas son las maneras de reaccionar en vista de un determinado contexto y se ven influidas por las actitudes, las cuales pueden predecirlas. Y los hábitos son respuestas automáticas a situaciones

específicas, adquiridas a través de la repetición, pero no tan estables como las actitudes (Ubillos *et al.*, 2004).

Otra característica que se puede mencionar de las actitudes es que tienen fuerza, la cual puede variar, es decir, unas pueden ser más fuertes que otras, dependiendo de la producción mental que realiza la persona durante el proceso de formación y cambio de ésta (Briñol *et al.*, 2007). El modelo Motivation and Opportunity as Determinants of attitude-behavior processes (MODE) de Fazio (1990, citado en Fazio y Olson, 2014) y el Modelo Metacognitivo de las actitudes (MCM) propuesto por Petty *et al.* (2007, citados en Peccin y Martinelli, 2019) señalan que las actitudes más cercanas también son más fuertes, puesto que, la intensidad de la actitud se relaciona con la información que se tiene sobre el objeto actitudinal y las asociaciones evaluativas de dicho objeto que se encuentran en la memoria.

Además, según Briñol *et al.* (2007) las actitudes se distinguen por ser explícitas (deliberadas) o implícitas (automáticas). Si son explícitas, es decir, si los individuos son conscientes de sus actitudes, pueden éstas ser evaluadas por medio de diversas escalas, donde destaca el cuestionario, instrumento de medición que en las últimas décadas ha sido juzgado por las desventajas que ha presentado. Por otro lado, si las actitudes son implícitas, o sea, posiblemente inconscientes, para su evaluación se aplican instrumentos no reactivos o indirectos que favorezcan el acceso a estados internos como la Tarea de Evaluación Automática de Fazio y Olson y el Test de Asociación Implícita de Greenwald *et al.* (Cardona *et al.*, 2009).

Funciones.

Las actitudes tienen varias funciones que les permite a los individuos interactuar con el medio físico y social, entre las cuales se destaca esencialmente la función evaluativa. En ese sentido, Katz (1960, citado en Chiesa y Stover, 2020), distingue cuatro funciones principales en las actitudes. La primera es la del conocimiento, con la cual las actitudes ordenan y aclaran la realidad donde se desenvuelven los individuos, de manera que pueden dar una estructura adecuada a su universo. La segunda función es la expresiva del valor, que permite a las personas obtener satisfacciones al expresar de manera apropiada sus sentimientos, valores personales y concepto de sí mismo; esta función es central para las doctrinas del ego, puesto que destaca la importancia de la autoexpresión, el autodesarrollo mental, y la

autorrealización. Con la tercera función de las actitudes, la instrumental, adaptativa o utilitaria, una persona se puede alejar de las cosas desagradables (castigos) o acercarse a las agradables (recompensas). Finalmente, a través de la cuarta función, que es la defensiva del “yo”, ciertas actitudes actúan como mecanismos de defensa del yo, es decir, protegen al individuo de aquello que podría dañarlo.

Por otro lado, para Briñol *et al.* (2007) las funciones de las actitudes están organizadas de la siguiente manera:

- Función de organización del conocimiento: Permite que los individuos estructuren, organicen y den sentido a la información que proviene del entorno, logrando así una mejor adaptación al ambiente en el cual interactúan.
- Función instrumental o utilitaria: A través de las actitudes, el individuo puede alcanzar sus metas personales y a la vez reducir todo aquello que le genera rechazo.
- Función de identidad y expresión de valores: Las actitudes favorecen al conocimiento que tiene la persona de sí misma, de ser reconocida por los demás, mediante opiniones y valoraciones acerca de determinados temas o problemáticas sociales. De esta forma, las actitudes hacen posible a las personas identificarse con el grupo u organización donde comparten sus ideas, creencias y valores.

Y precisamente estas últimas funciones son las que ayudarán al docente universitario a responder a las exigencias de la sociedad, puesto que, la función de organizar los conocimientos permitirá que no se resista y más bien se adapte a los cambios, demostrando predisposición positiva por conocer nuevas propuestas y estrategias metodológicas, obviamente innovadoras, que posteriormente puedan aplicar. A través de la función instrumental o utilitaria podrá lograr metas que le permitirá crecer personal y profesionalmente. Con respecto a la función identidad y expresión de valores, el profesorado universitario conseguirá el reconocimiento e identificación con los demás exponiendo sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores, de modo, que se revalorice su profesión.

Modelos.

Según Cota *et al.* (2019) existen dos modelos o enfoques de las actitudes, el modelo unidimensional y el modelo multidimensional, siendo este último el que presenta dos componentes (bidimensional) o tres componentes (tridimensional) al momento de comprender la actitud.

Dentro de los modelos unidimensionales encontramos el que se basa en postulados sociocognitivos, que visualizan a la actitud como un conjunto sistemático de creencias, reacciones afectivas, intenciones conductuales y conductas guardadas en la memoria a largo plazo sobre un componente afectivo-evaluativo. Sin embargo, algunos de estos sistemas son de un solo polo, por lo que pueden tener únicamente creencias, reacciones afectivas u otras de carácter positivo ante el objeto actitudinal, otras en cambio pueden ser bipolares (Ubillos *et al.*, 2004).

Otro modelo unidimensional importante es el de la acción razonada propuesto por Fishbein y Ajzen (1980, citados en Reyes, 2007), quienes consideran la actitud como una manifestación afectiva (componente único). No obstante, se encuentra definida por las creencias sobre el objeto, de forma, que no repercuten en el comportamiento en sí, sino en la intención; esta teoría que busca predecir la conducta, relaciona las creencias, las actitudes, las intenciones y las conductas de las personas; y precisamente sobre esta teoría se sustenta la variable 1 de esta investigación.

En esta misma línea, Idrovo *et al.* (2020) hacen referencia a la teoría del comportamiento planificado, complementario a la propuesta anterior, planteada por Ajzen en el año 1991 y que señaló que las conductas de las personas, pueden ser predecibles por medio de sus intenciones, asimismo, esta intención de realizar un comportamiento se da con base a tres factores: (a) actitud, referida a la evaluación individual que lleva a cabo una persona sobre una conducta y que incluye las creencias de las personas acerca de los resultados de la conducta que pretende, de modo, que si la evaluación es menor, la intención es mayor; (b) norma subjetiva, que es el elemento social de esta teoría ya que involucra las creencias que los individuos poseen respecto a las presiones sociales que recaen sobre ellos para ejecutar o no una determinada acción y (c) control comportamental, que se posee con respecto a la situación sobre la que se va a tomar la decisión y el lugar donde se va a actuar.

Actitud docente.

Según Hernández y Martínez (2021) la actitud docente es un indicador de suma relevancia dentro de la educación superior, ya que transmite la disposición del docente para realizar un conjunto de acciones, que revelan sus intereses y valores vinculados a su labor.

Asimismo, la actitud docente se puede entender como la predisposición del profesor frente al hecho educativo, al proceso de enseñanza-aprendizaje y a las actividades educativas que ello implica; influenciando así en el quehacer pedagógico y en función al logro del dominio de los métodos de aprender a aprender para desarrollar competencias básicas, laborales y ciudadanas en los estudiantes (Ortiz, 2012).

Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) también se puede definir como la actitud equilibrada del docente, en el desarrollo de una temática, al interior del salón de clases, permitiendo la satisfacción de conocer los nuevos conceptos por parte de los educandos (aprendizaje) y el logro previsto por el profesor.

Estrada *et al.* (2018) indican que los docentes se encuentran inmersos en un mundo educativo totalmente diferente y sumamente exigente, debiendo hacer frente a nuevos y múltiples dificultades, inquietudes, retos y reformas educativas. Por ello, es imprescindible que asuman un rol diferente, dejando de lado esquemas obsoletos que se centraban en la transmisión de información para pasar a un formato de enseñanza en el que se transformen en guías y facilitadores de aprendizajes para los estudiantes.

Meléndez y Cánquiz (2003) indican que la actitud docente es un proceso mental, complejo, continuo y decisivo que incluye estructurar y activar ideas, sentimientos y acciones en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En virtud de ello, es fundamental que el docente se muestre entusiasta y reflexione acerca de su práctica profesional, entendiendo que es un modelo y punto de referencia para sus estudiantes, pudiendo así corregir errores y aceptar nuevas concepciones educativas, profesionales y laborales, abriéndose a las corrientes del pensamiento científico y tecnológico actual. Desde esta perspectiva, se reconoce que al demostrar actitudes favorables, el docente no solo beneficiará el desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes, sino que también ayudará a su propio desarrollo personal y profesional.

Innovación educativa.

Para Nichols (1983, citado en Salgado, 2016) la innovación es el pensamiento, objeto o ejercicio captado como nuevo por un individuo o un grupo de individuos, que de manera organizada y deliberada buscan insertar mejoras con respecto a los propósitos esperados.

Según Gómez *et al.* (2009) la innovación es un proceso de producción o transformación que busca la mejora de una idea, producto, servicio o práctica para que se convierta en algo más competitivo, beneficioso, efectivo e interesante.

Alemán y Gómez (2012) consideran la innovación como un elemento fundamental que consiste en un conjunto de pasos concordantes con la preparación, capacitación, motivación y estímulo, estableciendo la confluencia entre la idea concebida y el producto acabado. Mientras que Rivas (2000, citado en Guzmán *et al.*, 2015) señaló que la innovación es aquello que resulta novedoso en el entorno actual, el cual termina siendo transformado. En otras palabras, la innovación tiene lugar en un contexto específico, que interesa y se vincula a personas y a un conjunto de medios y estrategias que se necesitan para su implementación, integrando un proceso de evaluación continua, el cual establece el nivel de mejora.

Oviedo y Goyes (2012) señalaron que la innovación proviene del término latino *innovare* que se puede traducir como transformar una cosa en algo nuevo. Si se parte de ahí, se puede entender que la innovación consiste en aceptar su símil con la transformación, pero también con la sostenibilidad, pues se requiere que las nuevas propuestas se interioricen para poder mantenerlas a través del tiempo.

En el ámbito de la educación, según Escudero (1988, citado en López y López, 2020) la innovación se orienta a buscar una mejor comprensión del entorno para poder adecuarse a los nuevos contextos y contar con mejores herramientas para transitar por una época plena de cambios, transformaciones y con mayor exigencia a todo nivel. Ello implica, un desafío por lo realizado colectivamente como esperado, por la imaginación creadora, por el cambio de lo existente. Esta lucha, en definitiva, exige abrir una brecha a lo ideal bajo un sistema que, como el educativo, goza de gran tradición, duración y conservación del pasado. Es decir, la innovación comprende un ambiente establecido en el sistema educativo que, desde los administradores hasta los docentes y

estudiantes, promueve la capacidad de investigar, juzgar, reflexionar, criticar., cambiar, etc. Por consiguiente, para Escudero la innovación educativa comprende llevar a cabo programas que fomenten el cambio de ideas y de prácticas educativas en un sentido social y auténtico, de manera que resulten adecuados útiles y de calidad.

Tejada (1998, citado en Arévalo *et al.*, 2020) define la innovación educativa como un acto que involucra el ingreso de algo novedoso en el sistema educativo, cambiando sus estructuras y sus procesos de forma que hayan mejores resultados educativos. Por su parte, Cañal de León (2002, citado en Sánchez y Escamilla, 2018) manifestó que la innovación educativa es el conglomerados de ideas, procesos y estrategias organizadas, a través de las que se pretende insertar y producir cambios en la praxis pedagógica actual. Para este autor la innovación no es una tarea precisa sino todo un conjunto de fases sucesivas, que involucra un amplio camino que se detiene a analizar la vida en las aulas, la organización de las instituciones, la actividad de la comunidad educativa y la labor profesional de los docentes. Su intención es modificar la realidad actual, transformando pensamientos y actitudes, modificando técnicas y operaciones que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por ende, acompaña al cambio y tiene un elemento ideológico, cognitivo, ético y emotivo; ya que, esta recurre a la percepción y valorización personal y parcial de un individuo y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica propias del acto educativo.

Cebrián (2003) determinó que la innovación educativa es la acción organizada que permite implementar una transformación en las instituciones educativas que hace posible desarrollar pensamientos en la estructura y en la planificación de la política educacional, al igual que, en las prácticas pedagógicas, y que facilita mejorar el desempeño profesional e institucional con la responsabilidad y comprensión de toda la comunidad educativa. Para Cebrián, este proceso tiene un principal objetivo, cambiar la realidad, para producir un ambiente que cumpla con el efecto esperado, que en este caso, es mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Competencias genéricas.

En el ámbito educativo, específicamente, en la educación superior se cuenta con las siguientes definiciones sobre competencias genéricas:

Según Oliver *et al.* (2001, citados en Villardón, 2016) las competencias genéricas son las que requieren los estudiantes para ser exitosos académicamente y profesionalmente en su respectivo campo laboral y en otros ámbitos de la vida.

González y Wagenaar (2003) definieron las competencias transversales o genéricas como aquellas vinculadas con el crecimiento personal que son frecuentes a un gran rango de profesiones.

Para Gibb (2004) dichas competencias son aquellas habilidades básicas para el puesto de trabajo, para el crecimiento personal, para la vida en sociedad y para el ejercicio de la ciudadanía.

Álvarez *et al.* (2004, citados en Charria *et al.*, 2011) señalaron que las competencias genéricas o transversales son comportamientos vinculados a desempeños comunes a diferentes organizaciones, contextos sociales, sectores económicos y ramas de actividad productiva, que son requeridas para colocarse y adaptarse a un entorno laboral, independientemente de temas vinculados con el dominio de aspectos tecnológicos, conocimientos particulares o de una determinada función.

Según Villardón y Yániz (2006, citadas en Villardón, 2015) las competencias genéricas o básicas son cualidades para la mayor parte de las profesiones o titulaciones, ya que conforman logros de la educación superior. Están articuladas con características que se vinculan a la formación universitaria y comprenden un conjunto de habilidades cognoscitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes beneficiosas en el entorno.

Asimismo, se pueden entender como aquellas cuyo desarrollo permiten formarse mejor como personas en cualquier área de estudio o trabajo. Además crean un soporte importante para el desempeño laboral y el desenvolvimiento exitoso en la vida (Bellocchio, 2010). Por ende, estas competencias no están relacionadas con una disciplina o profesión en particular, sino que más bien están centradas en lo que todo

alumno debe desarrollar en este proceso formativo (nivel superior) no sólo para su mundo laboral sino también para su mundo personal y social.

Para Kallioinen (2010) estas competencias contienen un extenso rango de combinaciones del saber y del hacer, constituida por conocimientos, habilidades y actitudes que posee un individuo.

Tobón (2013) señaló que este tipo de competencias son atributos fundamentales para lograr el desarrollo personal, para ejecutar proyectos, coadyuvar al equilibrio ecológico y desempeñarse en cualquier ocupación, puesto de trabajo y/o profesión; dado que, son las responsables de una gran parte del éxito en la vida personal y laboral, por lo que se les llama también transversales y que por ende deben empezar a desarrollarse desde la familia y convertirse en base de la educación básica, media, técnica-laboral y superior.

Según Leyva *et al.* (2018) las competencias genéricas son compartidas por distintas ocupaciones o diversos ámbitos de conocimiento. Son competencias idóneas para la mayoría de las profesiones y están vinculadas con el desarrollo personal y la formación ciudadana.

Por tanto, las competencias genéricas o transversales son los atributos que debe tener un graduado universitario con independencia de su profesión. En ellas se seleccionan elementos comunes de los conocimientos, habilidades y destrezas y capacidades que han adquirido a lo largo de su vida y que debe tener todo egresado antes de incorporarse al mundo laboral y desempeñarse adecuadamente como persona y ciudadano.

Características.

Según Villa y Poblete (2007, citados en López *et al.*, 2021) las competencias genéricas expresan las siguientes particularidades:

1. Multifuncionales. Precisan un rango de diversos y fundamentales requerimientos comunes para el ámbito profesional y social.

2. Transversales en diferentes campos sociales. Cruzan por diferentes sectores de la vida humana, por lo que además de ser importantes para el área académica y profesional, lo son para el bienestar personal.

3. Orden superior de complejidad mental. Propician el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior como lo son el pensamiento crítico y analítico.

4. Multidimensionales. Incluyen varias dimensiones como la perceptiva, la normativa, la cooperativa, etc.

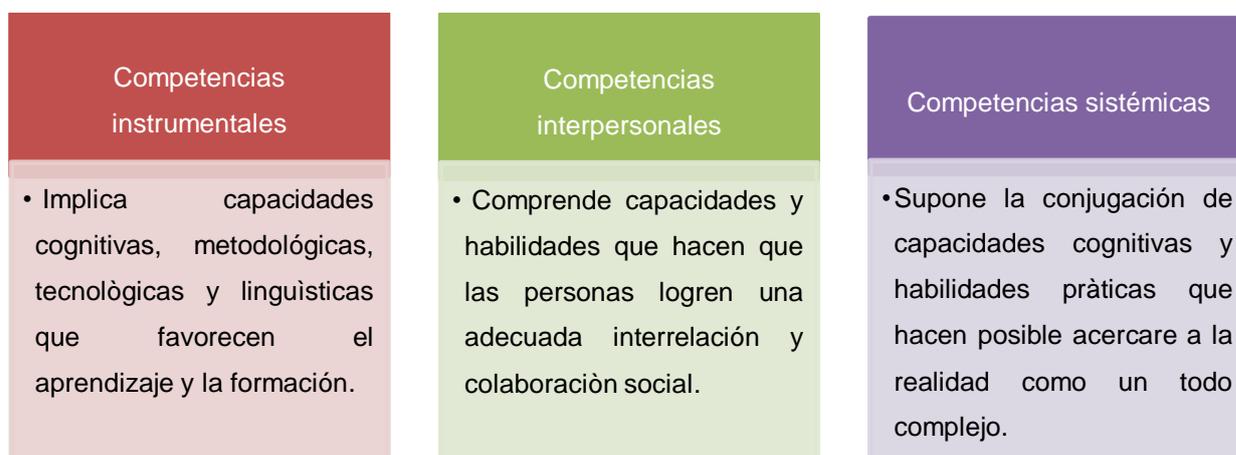
A través de estas características se puede reconocer la importancia de seguir desarrollando y mejorando las competencias genéricas en los estudiantes universitarios, recordando una vez más que no solo son necesarias para el empleo, sino que también lo son para el desarrollo personal, la vida en comunidad y la ciudadanía activa.

Dimensiones.

El modelo del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) ha sido un referente empleado como sustento en diversas instituciones de nivel terciario, ya que es el modelo que más validez ha demostrado. De manera, que fue el primero en sistematizar las competencias genéricas para la enseñanza superior en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, como se puede ver en la Figura 1.

Figura 1

Clasificación de las competencias genéricas



Nota. Tomado de Amor y Serrano (2018), adaptado por M. Andrade (2021).

Es así, que el instrumento elaborado por Solanes *et al.* (2012), el cual se adaptó para esta investigación, permite la evaluación de las competencias genéricas, considerando a las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas como sus dimensiones.

Dimensión 1: Competencias Instrumentales. Compuesta por ocho ítems. Según Gómez del Pulgar y Rodríguez (2020) estas competencias comprenden la adquisición de conocimientos, en la planificación, la metodología, la tecnología y la evaluación. Son habilidades de organización, de análisis y de síntesis; de habilidades lingüísticas (orales y escritas); del dominio de materias (conocimientos de la profesión y conocimientos generales) y de habilidades focalizadas en la gestión de información o en la toma de decisiones en el ámbito de la educación. Son las que más relacionadas se encuentran con la labor docente, pues conjuga diferentes requeridas para el desarrollo de la competencia profesional.

Zabala (2003, citado en Macías, 2018) estableció que la concepción de las competencias instrumentales se origina a partir de la esencia del trabajo y se relacionan con las tareas, actividades, resultados y productos, no obstante, otras nacen de las características personales.

El Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2008) y Freire *et al.* (2011) remarcaron que las competencias instrumentales son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas, indispensables para la comprensión, la formación y el empleo del pensamiento crítico en las diversas experiencias laborales como la capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar, resolución de problemas, toma de decisiones y comunicación oral y escrita. Por lo tanto, las instituciones de educación superior son las responsables de promover actividades que permitan el desarrollo y aplicación de estas capacidades.

En definitiva, las competencias instrumentales son aquellas que buscan ayudar al estudiantado a comprender más rápidamente las enseñanzas brindadas por el docente, tomando en cuenta del avance tecnológico y la labor de socializar el conocimiento, de forma que se contribuya a su éxito personal y profesional.

Para el estudio de Solanes *et al.* (2012) y para el presente trabajo investigativo, en esta primera dimensión, se evaluarán las competencias relacionadas con:

a) Desempeño (Valoración de los propios resultados y del desempeño): Evaluación de los logros académicos, de la confianza que el estudiante tiene en sí mismo y de su motivación para realizar las tareas o cumplir propósitos (interés que impulsa al individuo, en base a los resultados obtenidos y el nivel de confianza que permite alcanzar el éxito). Del mismo modo contiene los conocimientos básicos adquiridos, la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad para organizar y planificar.

b) Habilidades para la gestión: Capacidad de anticipación y planificación de tareas, haciendo uso de los recursos disponibles (incluyendo los tecnológicos), organizando equipos de trabajo y dirigiendo los distintos aspectos comprendidos en la planificación para obtener los objetivos planteados.

Dimensión 2: Competencias interpersonales. Conformada por cinco ítems. Según Gómez del Pulgar y Rodríguez (2020) son aquellas competencias vinculadas a las relaciones sociales, en la que se evidencian valores y actitudes de la persona. Asimismo, implica la expresión de sentimientos y emociones como la solidaridad, cooperación o comprensión de los demás.

De acuerdo al Proyecto Tuning (Gonzáles y Wagenaar, 2008) y Freire *et al.* (2011) las competencias interpersonales son las habilidades que la persona desarrolla para conseguir relacionarse con su sociedad y su incorporación a los diversos grupos o colectivos. Las principales capacidades que comprende este grupo de competencias son la de crítica y autocrítica, trabajo en equipo y habilidades interpersonales.

Asimismo, Achaerandio (2010) señaló que las competencias interpersonales son habilidades propias que permiten interactuar con los demás, con conocimiento de uno mismo, con autoestima y con valores sociales. Dentro de estas competencias están la automotivación, la comunicación interpersonal, la apreciación y respeto de la diversidad, de la interculturalidad, del ambiente ecológico, el sentido y compromiso ético.

Entonces, las competencias interpersonales comprenden las habilidades y actitudes que debe tener un estudiante para interrelacionarse con su medio social adecuadamente, a través del trabajo colaborativo, de la participando en proyectos sociales, etcétera; y que son tan demandadas en el mercado laboral actual.

La dimensión competencias interpersonales, según el estudio de Solanes *et al.* (2012) y la presente investigación, está relacionada con las competencias: Trabajo en equipo y relaciones interpersonales, las cuales implican el realizar de forma compartida y organizada una actividad, demostrando empatía, tacto y escucha en su relación con los demás, considerando que todos los integrantes del equipo tienen una misión u objetivo en común y que sus habilidades se complementan entre sí, trabajando coordinadamente, con la participación de todos para la obtención de lo esperado (Alderfer, 1977, Hackman, 1987, citados en Afflerbach, 2019).

Dimensión 3: Competencias Sistémicas. Constituida por dieciséis ítems. Según Gómez del Pulgar y Rodríguez (2020) aluden a las destrezas y habilidades que los estudiantes deben desarrollar con el fin de lograr un adecuado funcionamiento de un sistema, efectuando cambios o creando nuevos sistemas. Para lograr este tercer tipo de competencias genéricas, primero se han de alcanzar las instrumentales y las interpersonales.

El Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2008) y Freire *et al.* (2011) las definen como habilidades y destrezas alusivas a estructuras completas, conjugación de comprensión, sensibilidad y conocimiento, que demandan la adquisición previa de los dos primeros grupos de competencias (sistémicas e interpersonales).

En este tercer grupo de competencias se encuentran características propias como la capacidad de aprender, las habilidades de investigación, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la capacidad para el diseño y gestión de proyectos y la preocupación por la calidad; así como la motivación que se tiene al momento de trabajar (Solanes *et al.*, 2012).

Por ende, las competencias sistémicas son capacidades individuales que se desarrollan para un campo general, que requieren la cooperación en conjunto, entre directivos académicos, docentes y estudiantes, por lo que, las autoridades máximas en

educación cumplen un papel clave y decisivo en cuanto a fomentar y llevar a cabo actividades que vayan de acuerdo a las requerimientos laborales del mundo actual.

Para Solanes *et al.* (2012) y para el presente estudio se evaluarán en esta tercera dimensión las competencias:

a) Liderazgo: Capacidad de organizar y persuadir a los demás para alcanzar metas sin generar enfrentamientos, también, implica la capacidad para negociar y para resolver problemas de la forma efectiva. A su vez comprende la dirección de personas y recursos.

b) Motivación: Busca lograr que un individuo haga lo que a los intereses de la organización le convenga, reconociendo asimismo que el trabajador debe satisfacer sus necesidades en la ejecución de sus tareas.

c) Capacidad de aprendizaje: Proceso activo y constructivo por medio del cual los estudiantes se plantean objetivos para sus aprendizajes y pretenden planificar, supervisar y regular sus cogniciones, motivación y comportamiento conducidos y condicionados por sus metas y por las cualidades del contexto académico, empresarial y natural.

El desarrollo, mantenimiento y actualización de competencias genéricas es trascendental durante la formación actual del profesional, puesto que, contribuyen al desempeño efectivo en el campo personal, académico, social y laboral; no obstante, su adecuada incorporación y evaluación aún no se aprecia en todas las instituciones de nivel superior. En razón de lo cual, es imperativo que se empiece a dar o en caso de que ya se haya implementado, que se ejecute de manera más sistemática y continua, de forma que la metodología que se diseñe tome en cuenta tres aspectos básicos en relación al aprendizaje de los estudiantes: cómo planificarlos, cómo desarrollarlos y cómo evaluarlos (De Miguel, 2006, citado en Solanes *et al.*, 2012).

Formación de competencias genéricas en la universidad.

Al llegar a la universidad, los estudiantes cuentan con algunas competencias genéricas, sin embargo, es en las instituciones de nivel superior donde se integran, mantienen, mejoran y/o actualizan las competencias genéricas adquiridas, lo que

involucra que la universidad implemente un currículo por competencias de manera formal, docentes más capacitados, actividades prácticas que demandan mayor tiempo y esfuerzo, plan de evaluación y retroalimentación constantes (Villardón, 2016).

En cuanto a la incorporación de las competencias genéricas al currículo, Yániz y Villardón (2012, citadas en Villardón, 2015) proponen tres modalidades, tomando en cuenta la ubicación de estas competencias en el diseño curricular de los grados universitarios, los cuales son:

a) Paralelo, en la cual existe un mismo plan de desarrollo de competencias genéricas para la universidad de forma general. Esta modalidad se organiza mediante actividades peculiares y cursos que fomentan el desarrollo de competencias genéricas, los cuales pueden ofrecerse a los futuros profesionales de manera independiente o conjunta de diferentes carreras pero que coinciden en objetivos, metodología y contenidos, dado que, una vez desarrollada la competencia podrá ejecutarse en cualquier otro contexto.

b) Diferenciada, donde si bien es cierto las competencias genéricas se han establecido comúnmente para todos los programas, cada titulación propone un plan individual de formación de competencias genéricas, escogiendo las más apropiadas para su perfil profesional. En esta modalidad, la metodología consiste en programar cursos dentro de los cuales se lleve a cabo actividades peculiares que promuevan el desarrollo dos o más competencias genéricas,

c) Integrada, en el que las competencias genéricas y específicas se determinan de forma individual para cada titulación. La metodología de esta modalidad se basa en que las actividades y contextos aplicados para el desarrollo de competencias genéricas también lo sean para la adquisición de competencias específicas, enfatizando las primeras competencias que se están desarrollando, de modo que los estudiantes puedan desde ya involucrarse en situaciones profesionales, auténticas o simuladas.

Considerando el impacto de las estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje, que buscan precisamente ayudar a los estudiantes a aprender a autorregular de mejor manera sus aprendizajes (Hernández *et al.*, 2010), la

modalidad de aplicación más efectiva es la que emplea el tipo de inclusión intracurricular (Sáez *et al.*, 2020).

Entonces, tomando en cuenta la propuesta de Yániz y Villardón (2012, citadas en Villardón, 2015), la modalidad más beneficiosa para integrar las competencias genéricas sería la integrada, debido a que, ésta muestra los mismos cimientos que la intracurricular, alcanzando así aprendizajes aún más significativos, dado que, es más fácil para los estudiantes poder entender el sentido y la trascendencia de estas competencias contextualizadas y que están al servicio de los fines de formación específica de la asignatura (Villarroel & Bruna, 2014).

El siguiente punto a definir es cómo deberían enseñarse las competencias genéricas, que requieren una metodología activa, a través de la cual se pueda realizar actividades que favorezcan a que el estudiante se convierta en el constructor de su propio aprendizaje, sin embargo para lograr ello existen ciertos impedimentos como los métodos anticuados de los profesores (Etchegaray *et al.*, 2018); el poco tiempo y dedicación por parte del docente universitario, debido a que en muchos casos la docencia universitaria es para muchos profesionales una segunda ocupación (Castillo, 2010), lo que significa que no todos los profesores presentan formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, no tienen didáctica; la insatisfacción de los mismos por las condiciones institucionales; la formación precaria del estudiantado; y la percepción de la propia competencia en el enfrentamiento de los sucesos difíciles (Contreras *et al.*, 2010). En fin, todo esto repercute en las actitudes del profesorado universitario de manera desfavorable, convirtiéndose esta tarea en un reto mucho más difícil de lo pensado.

Por ende, no solo es importante negociar con los profesores qué competencia genérica es la que se debe continuar desarrollando en cada asignatura (Villa & Poblete, 2011), sino que además se trate de conocer cuáles son sus creencias sobre la promoción de este tipo de competencias. De igual modo, es fundamental la formación en estrategias de enseñanza en este modelo, para que así se pueda realizar una labor exitosa en este exigente escenario. Para todo esto, se debe tener muy presente la complejidad y heterogeneidad en el perfil de ingreso a la educación superior de los estudiantes y las condiciones de precariedad laboral en la que se desenvuelven muchos docentes universitarios (Sisto, 2005). Si no se consideran estos factores, es complicado

garantizar el éxito en la implementación de estos objetivos transversales en la formación académica de los futuros profesionales.

Por su lado, Martínez (2008, citado en Villardón, 2016) manifestó que las principales dificultades a las que tienen que hacer frente los docentes y las universidades para desarrollar estas competencias en sus estudiantes son:

- El carente reconocimiento y prestigio que la actividad docente tiene en la universidad, debido a que, prevalece una cultura “academicista”, donde el saber y la investigación académica es más reconocido en el docente que su misma calidad como tal.
- La falta de una cultura pedagógica y de referentes teóricos sobre la formación basada en competencias. Aún hay desinformación acerca del proceso de aprendizaje, por lo que existen dificultades para que los docentes puedan aplicar nuevas metodologías. Asimismo, los resultados de aprendizaje relacionados a las competencias son difíciles de evaluar.
- La ausencia de medios y recursos económicos así como las condiciones laborales de los profesores más jóvenes que obstaculizan su implicación y motivación.
- La falta de referentes teóricos en formación en competencias. Por eso muchos docentes continúan aplicando los métodos tradicionales pese a que se ha demostrado que la concepción tradicional de que cuanto más se enseña más se aprende es errónea y que por lo tanto hay existen currículos muy recargados de temario, lo que no permite insertar contenidos centrados en el desarrollo de las competencias profesionales requeridas por el mercado de trabajo.
- La necesidad de un plan estratégico global para iniciar el cambio. Si no hay una clara estrategia que dirija no se logrará un cambio en la cultura de la universidad.

A este listado, Villardón (2016) agregó:

- Poco conocimiento del concepto de las competencias genéricas, de cómo enseñarlas y evaluarlas.

- La corresponsabilidad no clara entre el profesorado para desarrollar diferentes niveles de la competencia genérica a lo largo de un plan de estudio, puesto que lo hacen de manera fraccionado y no integrada.
- La confusión al momento de definir las competencias genéricas, por parte tanto del sustantivo como del adjetivo. Así como tampoco está claro considerarlas como transversal, ni cómo se vinculan las competencias genéricas con las específicas.
- El enfoque basado en competencias comprende un cambio en la metodología y, por lo tanto, en la evaluación, la cual debe basarse en evidencias de desempeño, y esto provoca desconfianza en el profesor universitario.

En consecuencia, el reto para las universidades cada vez se hace más grande y complejo sobre todo para aquellas que forman docentes, debido a que no solo se trata de incorporar las competencias genéricas “como se pueda” en el currículo universitario, sino de analizar cómo se van a implementar, enseñar y por supuesto evaluar.

El reto de evaluar competencias genéricas.

La evaluación de las competencias genéricas debe tomar en cuenta que los futuros profesionales lleven a cabo acciones significativas y pertinentes, incorporando y movilizando los saberes en una situación real, de forma que se evidencie el tipo y nivel de desempeño deseado (Díaz, 2019). Por esta razón, se debe proponer gradualmente actividades más complejas y con criterios más estrictos, orientando a la realización de actividades y trabajos inter-asignaturas e inter-materia, que faciliten la adquisición y activación de aprendizajes diversos. Asimismo, es beneficioso llevar a cabo trabajos de campo a través de los cuales los estudiante aprenden en un contexto profesional en particular (Yaniz & Villardón, 2012).

Comprendiendo así que, los instrumentos tradicionales de evaluación en el nivel superior, como lo son los exámenes parciales y finales, trabajos escritos, fichas de lectura y ensayos no van acorde con la evaluación de competencias en todo caso, debe considerarse formas de evaluación como el portafolio (Gómez & Alzate, 2010). Asimismo, para evaluar competencias genéricas se debe aplicar una evaluación 360°, la que además de la heteroevaluación, incluye la autoevaluación y la coevaluación (Esteve & Mogas, 2019).

Pese a ello, aún, se sigue prefiriendo la medición de habilidades memorísticas y el uso de pruebas de lápiz y papel, por encima de aprendizaje basado en problemas, la metodología de proyectos y la implementación de grupos focales, las cuales realmente sí tienen importancia en el mundo laboral (Wiggins, 2011). Esto significa, que todavía las actividades de aprendizaje y de evaluación que se emplean en la educación superior no están ajustadas a las tareas o actividades que se ejecutarán en la vida laboral.

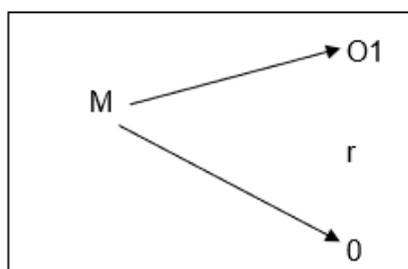
En conclusión, las competencias genéricas que se adquieren a lo largo de la vida posibilitan que el aprendizaje de éstas sea permanente (Villardón, 2016) formando a los estudiantes para su vida personal, para la ciudadanía y el ejercicio profesional competente, el cual permite afrontar las exigencias del mercado laboral (Bricall & Brunner, 2000).

Tipo y diseño

La investigación es de tipo básica. El enfoque de este estudio es cuantitativo.

El diseño del presente trabajo es no experimental de tipo transeccional o transversal. No experimental. A su vez, es de tipo transversal o transaccional.

El esquema es el siguiente:



Donde:

M = Muestra de investigación

O1, O2 = Observación de las variables

r = Coeficiente de correlación

1 = Actitudes del Profesorado hacia la Innovación

2 = Competencias Genéricas

Resultados y Discusión

Pruebas de hipótesis

Estadístico de Prueba de Normalidad.

Los datos fueron procesados en el software estadístico SPSS 25. Los puntajes de ambas variables y sus dimensiones fueron evaluadas para conocer si tienen distribución normal, para ello se utilizó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov debido a que la muestra es grande ($n=119$); los resultados se observan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Prueba Estadística Inferencial de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	GI	Sig.
Actitudes del profesorado hacia la innovación	.159	119	.000
Motivación y Dedicación docente	.158	119	.000
Nuevas metodologías	.266	119	.000
Oportunidad del contexto	.187	119	.000
Revalorización de la Docencia	.118	119	.000
Competencias genéricas	.052	119	.200
Competencias Instrumentales	.071	119	.200
Competencias Interpersonales	.143	119	.000
Competencias Sistemáticas	.058	119	.200

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 1 se puede observar que los puntajes de la variable 1: Actitudes del profesorado hacia la innovación y sus cuatro dimensiones tienen valor de significancia calculado menores a $\alpha=0.05$, lo cual indica que no tienen distribución normal. En el caso de los puntajes de la variable 2: Competencias genéricas y sus dimensiones competencias instrumentales y sistemáticas el valor de significancia calculado fue 0.200, lo que significa que si tienen distribución normal; sin embargo, la dimensión

competencias interpersonales presenta puntajes que no tienen distribución normal ($0.000 < \alpha=0.05$). Considerando los resultados de la prueba de normalidad y con el objetivo de analizar la correlación, se utilizó el Coeficiente de Correlación de Spearman que se detalla a continuación.

Tabla 2

Relación entre las Actitudes del Profesorado hacia la Innovación y las Competencias Genéricas en los estudiantes

		Actitudes del profesorado hacia la innovación		Competencias genéricas
Rho de Spearman	Actitudes del profesorado hacia la innovación	Coeficiente de correlación	1.000	-.121
		Sig. (bilateral)		.188
		N	119	119
	Competencias genéricas	Coeficiente de correlación	-.121	1.000
		Sig. (bilateral)	.188	
		N	119	119

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 2 se aprecian los resultados del coeficiente de Correlación de Spearman y la prueba de significancia entre las variables actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas. El valor del coeficiente es -0.121 con un valor $p= 0.188$ (mayor a $\alpha=0.05$); entonces no se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, no existe relación significativa entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Tabla 3

Relación entre la Motivación y Dedicación Docente y las Competencias Genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I

			Motivación y Dedicación docente	Competencias Genéricas
Rho de Spearman	Motivación y Dedicación docente	Coeficiente de correlación	1.000	-.072
		Sig. (bilateral)		.434
		N	119	119
	Competencias genéricas	Coeficiente de correlación	-.072	1.000
		Sig. (bilateral)	.434	
		N	119	119

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 3 se observan los resultados del coeficiente de Correlación de Spearman y la prueba de significancia entre la dimensión motivación y dedicación docente y la variable competencias genéricas. El valor del coeficiente es -0.072 con un valor $p=0.434$ (mayor a $\alpha=0.05$); entonces no se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, no existe relación significativa entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Tabla 4

Relación entre las Nuevas Metodologías y las Competencias Genéricas en estudiantes.

			Nuevas metodologías	Competencias genéricas
Rho de Spearman	Nuevas metodologías	Coefficiente de correlación	1.000	-,274**
		Sig. (bilateral)		.003
		N	119	119
	Competencias genéricas	Coefficiente de correlación	-,274**	1.000
		Sig. (bilateral)	.003	
		N	119	119

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 4 se aprecian los resultados del coeficiente de Correlación de Spearman y la prueba de significancia entre la dimensión nuevas metodologías y la variable competencias genéricas. El valor del coeficiente es -0.274 con un valor $p=0.003$ (menor a $\alpha=0.01$); entonces se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, existe relación significativa, inversa y baja entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, por lo que a mayor puntaje en nuevas metodologías, menor puntaje en competencias genéricas.

Tabla 5

Relación entre la Oportunidad de Contexto y las Competencias Genéricas en estudiantes.

		Oportunidad del contexto	Competencias genéricas
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1.000	-.074
	Sig. (bilateral)		.425
	N	119	119
	Coeficiente de correlación	-.074	1.000
	Sig. (bilateral)	.425	
	N	119	119

Nota. Elaboración propia

En la tabla 5 se observan los resultados del coeficiente de Correlación de Spearman y la prueba de significancia entre la dimensión oportunidad del contexto y la variable competencias genéricas. El valor del coeficiente es -0.074 con un valor $p=0.425$ (mayor a $\alpha=0.05$); entonces no se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, no existe relación significativa entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Tabla 6

Relación entre la Revalorización de la Docencia y las Competencias Genéricas en estudiantes.

				Revalorización de la Docencia	Competencias genéricas
Rho de Spearman	Revalorización de la Docencia	Coefficiente de correlación		1.000	-.050
		Sig. (bilateral)			.586
		N		119	119
	Competencias genéricas	Coefficiente de correlación		-.050	1.000
		Sig. (bilateral)		.586	
		N		119	119

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 6 se aprecian los resultados del coeficiente de Correlación de Spearman y la prueba de significancia entre la dimensión revalorización de la docencia y la variable competencias genéricas. El valor del coeficiente es -0.050 con un valor $p=0.586$ (mayor a $\alpha=0.05$); entonces no se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, no existe relación significativa entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Discusión de resultados

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se llevó a cabo la contrastación e interpretación de los mismos, con los encontrados en investigaciones previas. De esta manera se puedan señalar las concordancias y discordancias entre los resultados de este estudio con los hallados en publicaciones anteriores.

De acuerdo a la hipótesis general se determinó que no existe relación (Rho de Spearman=-.121 y $p=0.188$) entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, variables sobre las cuales hasta el momento no hay investigaciones previas que las vinculen. Este resultado implica que la percepción de los estudiantes sobre las actitudes del profesorado hacia la innovación no está vinculada con las competencias genéricas en los estudiantes universitarios.

Estos resultados encuentran concordancia con la investigación desarrollada por Piscoya (2018) quien halló que la actitud del profesorado frente a la innovación no encuentra relación con situaciones de postergación de las actividades académicas, dado que el hecho de que un estudiante postergue o deje de lado sus actividades académicas no afecta la actitud innovadora de los docentes o, de acuerdo a su estudio, lo haría de forma poco significativa, pues se entiende que los docentes tienen como estímulo lograr que los estudiantes puedan alcanzar sus aprendizajes y desarrollar competencias, situación que va más allá de la actitud de los mismos discentes.

En discordancia con estos resultados, se encuentra el trabajo realizado por Carbajal (2017) quien encontró que existe una alta relación entre aprendizaje cooperativo, como estrategia innovadora aplicada por los docentes, con el desarrollo de competencias genéricas, alcanzando un valor de 0,727 y un $p=0,000$. Desde esta perspectiva, se puede señalar que a mayor aplicación de aprendizaje cooperativo se puede desplegar un mayor nivel de logro en el desarrollo de las competencias genéricas.

Con respecto a la hipótesis específica 1, los resultados muestran que tampoco se encontró relación (Rho de Spearman=-.072 y $p=0.434$). Esto significa que la dimensión motivación y dedicación docente no contribuye de alguna forma al desarrollo de la variable competencias genéricas en los estudiantes universitarios.

Estos resultados encuentran concordancia con los hallazgos realizados por Núñez (2017) quien pudo evidenciar que no existe relación entre las actitudes del profesorado frente a la innovación y la satisfacción laboral de los mismos docentes, pues a pesar de mostrar actitudes positivas para innovar en su práctica pedagógica y de realizar los esfuerzos necesarios para optimizarla con herramientas didácticas creativas nunca han podido contar con el reconocimiento explícito de los agentes educativos, situación que pone en riesgo la disposición y entrega de los docentes al ver que sus esfuerzos no rinden los frutos que desean. Desde esta perspectiva, también se pone en peligro el proceso formativo, pues al reducirse la motivación del docente por aplicar prácticas innovadoras se puede caer en experiencias educativas monótonas y poco atractivas para los estudiantes. Además, no hay que olvidar que el desarrollo de las competencias genéricas se logra en la medida que se propongan diversas situaciones en las que los estudiantes pongan en prácticas sus habilidades comunicativas, de interacción, de empatía, de toma de decisiones, entre otras que son inherentes a este tipo de competencias y que solo se pueden desarrollar dentro de experiencias educativas activas y significativas.

Los resultados mostraron discordancia con la investigación realizada por Arana (2021) quien pudo encontrar que la orientación de la práctica pedagógica y la entrega, permitieron favorecer los aprendizajes en los estudiantes, propiciando un ambiente de confianza plenamente favorecedor para el logro de los objetivos establecidos para la sesión.

En cuanto a la hipótesis específica 2, se encontró que existe una relación significativa, inversa y baja (Rho de Spearman=-0.274 y $p=0.003$) entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, por lo tanto, se puede afirmar que, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, la aplicación de nuevas metodologías docentes favorece de alguna manera en su formación de competencias genéricas.

Estos resultados tienen concordancia con el estudio desarrollado por Meneses (2017) quien pudo evidenciar que existen actitudes favorables de los estudiantes frente al cambio curricular que promueva el mejoramiento de la enseñanza y la optimización de la calidad del servicio educativo, pues considera que ello favorece el proceso de

enseñanza aprendizaje y, con ello un mejor proceso formativo dentro de la carrera elegida.

En el análisis de la tercera hipótesis específica entre la dimensión oportunidad del contexto y la variable competencias genéricas, se halló que no existe relación (Rho de Spearman=-.074 y $p=0.425$), lo cual manifiesta que la organización departamental y la capacidad del contexto universitario no repercuten en el desarrollo de las competencias genéricas en los futuros profesionales de la educación.

Así también se encontró discordancia con el trabajo elaborado por Traver y Fernández (2016) quienes consideran la relevancia del contexto para proponer una escala que mida las percepciones de los estudiantes respecto a las actitudes innovadoras de sus maestros, a fin de tener información fidedigna y acorde al entorno para poder tomar acciones que promuevan sesiones de enseñanza aprendizaje que logren promover el desarrollo de competencias genéricas que respondan a los desafíos de un mercado global variable y en permanente transformación.

Finalmente, respecto a la cuarta hipótesis específica, se halló que no existe relación (Rho de Spearman=-.050 y $p=0.586$) entre la dimensión revalorización de la docencia y la variable competencias genéricas, es decir, que la necesidad del profesor universitario de que su desempeño sea reconocido sin ser subestimada ni siquiera por la investigación, no repercute en la construcción de competencias genéricas.

Estos resultados encuentran concordancia con la investigación realizada por Maury *et al.* (2017) quien señaló que el docente de hoy precisa que su práctica sea más personalizada, para lo cual requiere capacitación, evaluación y retroalimentación constante, de manera que ejecute estrategias, herramientas y metodologías que motiven a los estudiantes y que los ayude a lograr un adecuado desarrollo de competencias genéricas. Desde esa perspectiva, se entiende que el tema de la revalorización docente aún es un pendiente en la agenda, pues, para poder generar espacios educativos enriquecedores es necesario que los docentes asuman la relevancia de su formación permanente.

Posición discordante se halló en el estudio de García *et al.* (2019) quien pudo evidenciar que los docentes sujetos a análisis mostraron preocupación por aplicar

diversas prácticas pedagógicas y una multiplicidad de herramientas, estrategias y técnicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando evaluación permanente de las necesidades formativas de los estudiantes y evaluando continuamente el proceso de enseñanza, logrando favorecer el desarrollo de competencias genéricas.

En este sentido, se puede notar la diferencia de posturas frente a la revalorización docente. Un grupo que no logra asumir la relevancia de su capacitación y actualización constante en el uso de herramientas innovadoras para enriquecer la experiencia de aprendizaje y otro que, en sus actitudes muestra el interés por mejorar y aplicar todos los elementos posibles para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, que permitan el desarrollo de competencias genéricas y la construcción de aprendizajes por parte de sus estudiantes.

Conclusiones

1. De acuerdo al objetivo general de esta tesis, se determinó que no existe relación significativa (Rho de Spearman=-.121 y $p=0.188$) entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula; pese a que, la mayoría de los estudiantes universitarios que conforman la muestra de estudio, perciben que los docentes tienen un nivel alto de actitudes hacia la innovación, presentan, a la vez, un alto nivel en cuanto al desarrollo de competencias genéricas.

2. En cuanto al objetivo específico 1, se determinó que no existe relación significativa (Rho de Spearman=-.072 y $p=0.434$) entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula; ya que, los estudiantes, que opinan que es alto el nivel de motivación y dedicación docente, no evidencian un nivel alto de competencias genéricas.

3. Respecto al objetivo específico 2, se determinó que existe una relación significativa, inversa y baja (Rho de Spearman=-0.274 y $p=0.003$) entre

las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, de forma que se rechaza la hipótesis nula, no obstante, las nuevas metodologías aplicadas por el docente no se vinculan directamente con la formación de competencias genéricas en los estudiantes universitarios, ya que, a mayor puntaje en nuevas metodologías, menor puntaje en competencias genéricas, es decir, a pesar de la aplicación de nuevas metodologías estas no se ajustan a las necesidades de los estudiantes para el desarrollo de competencias genéricas.

4. Conforme al objetivo específico 3, se determinó que no existe relación significativa (Rho de Spearman = -0.074 y $p=0.425$), entre la oportunidad del contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula; puesto que, los estudiantes participantes, que perciben que la oportunidad del contexto es alta, no han desarrollado un nivel alto de competencias genéricas.

5. De acuerdo al objetivo específico 4, se determinó que no existe relación significativa (Rho de Spearman = -0.050 y $p=0.586$) entre la revalorización de la docencia y la variable competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula; dado que, los estudiantes que consideran que la revalorización de la docencia es alta, no presentan un alto nivel de competencias genéricas.

Recomendaciones

1. Se sugiere a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos profundizar en las variables de investigación que se han abordado en este trabajo, a partir de la percepción de los docentes, con el fin de ampliar el campo de visión respecto a las actitudes del profesorado hacia la innovación y el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, de manera que se pueda corroborar o rectificar los resultados diagnósticos de este trabajo, los cuales deben ser difundidos.

2. Se sugiere a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos impulsar la ejecución de estrategias que ayuden a mejorar la motivación y dedicación del docente, que los estudiantes claramente puedan percibir, ya que, esto permitirá a su vez, que el profesorado universitario asuma el reto de motivar a sus estudiantes y de ofrecerles más tiempo, para contribuir en el desarrollo de competencias genéricas.

3. Se sugiere a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que se involucren aún más en los procesos de formación docente, capacitando constantemente a sus profesores, para que continúen implementando metodologías innovadoras que faciliten no solo el desarrollo parcial de competencias genéricas en estudiantes universitarios, sino que las fortalezcan de manera integral.

4. Se sugiere a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos adecuar la estructura organizacional académica-administrativa, ya que éste, es un aspecto importante para que el docente puede direccionarse hacia los procesos de cambio y mejora educativa, debido a que, es innegable señalar que mientras mayores oportunidades brinda el contexto universitario, el docente se convertirá en un elemento de cambio, crítico y de autorreflexión, apto para desarrollar y actualizar competencias genéricas en sus estudiantes universitarios.

5. Se sugiere a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con el apoyo de las instituciones gubernamentales, continuar con la puesta en práctica de políticas de revalorización docente, por lo que ni siquiera, la investigación puede considerarse superior a esta carrera, en razón de que, son precisamente los docentes (en este caso universitarios) quienes tienen que formar a los futuros profesionales de la educación y de las diferentes carreras, con conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan no solo obtener éxito en el aspecto laboral, sino también en lo personal y social, lo que en otras palabras significa, desarrollar competencias genéricas.

Referencias Bibliográficas

- Achaerandio-Zuazo, L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida*. Universidad Rafael Landívar.
<https://studylib.es/doc/5433417/competencias-fundamentales-para-la-vida>
- Alemán de la Garza, L. Y. & Gómez-Zermeño, M. G. (2012). Liderazgo Docente para la Enseñanza de la Innovación. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 2(4), 2-7.
<https://riege.mx/index.php/riege/article/download/1/1>
- Alpizar-Muni, J. L. & Molina-Naranjo, M. J. (2018). Las competencias en el contexto de la Educación Superior del Ecuador. *Revista Atenas*, 2(42), 108-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152008>
- Arana-Ramirez, M. (2021). *Percepciones sobre las prácticas docentes en una experiencia formativa extraacadémica en el primer año de carrera de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19638>
- Bas-Vilizzio, M., Camacho, H., Carabantes-Alarcón, D., De Luca, M. P., Dussel, I., Fairlie-Reinoso, A., Ferrante, P., Gallego, G. A., Herrera-Rubio, E., Martínez-Samper, P., Leopoldo-Mercado, L. P., Portocarrero, J. M., Yépez, S. P., Pedró, F., Pulfer, D., Sanabria, I. Z., Sanahuja, J. A. & Xarles-i-Jubany, G. (2021). *La educación superior en Iberoamerica en tiempos de pandemia*. Fundación Carolina.
<https://www.fundacioncarolina.es/wpcontent/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf>
- Cardona-Rodríguez, A., Barrenetxea-Ayesta, M., Mijangos-del-Campo, J. J. & Olaskoaga- Larrauri, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-26.
- Castillo N., M. (2010). La profesión docente. *Revista Médica de Chile*, 138(7), 902-907. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000700017>
- Cota-Valenzuela, L. V., Beltrán-Sánchez, J. A., Tánori-Quintana, J. & Vázquez-García, M. A. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la investigación científica (EACIN): Estudio en alumnos universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12 (3), 43-54.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12305>

Cunningham, W. (21 de febrero de 2015). Muchas universidades no están conectadas con el mundo laboral. *El País*.

https://elpais.com/internacional/2015/02/21/actualidad/1424554887_489709.html

Estrada-Solís, R., González-Mora, R., Konstantinovich-Fokin, S., Bernal-Pérez, M. R., Martínez-Gómez, D. E., Mondragón-Rosales, A., Cuadros-Medina, A., Martínez-Maldonado, P. & Miranda-Arce, J. (2018). *Retos y Perspectivas en la Educación del Siglo XXI. Experiencias de formación docente*. Red Durango de Investigadores Educativos A.C. <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/retosyperspectivas.pdf>

García-González, M., García-Rodríguez, A. & Guzmán-Miras, Y. (2021). Reflexiones sobre las competencias de dirección y posicionamiento ético en la Educación Superior. *Revista Referencia Pedagógica*, 9(1), 15-26. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/224>

Gómez del Pulgar-Cinque, S. & Rodríguez-Mantilla, J. M. (2020). Las Competencias Instrumentales en los Futuros Maestros de Educación Primaria: Auto percepción y Satisfacción con la Formación Recibida en estudiantes de la UCM. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 24(3), 309-333 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8158>

González-Castro, C. & Cruzat-Arriagada, M. (2019). Innovación educativa: la experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103-122. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.005>

Hernández-Ramos, J. P. & Martínez-Abad, F. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 59-71. <https://doi.org/10.6018/reifop.414781>

Macanchi-Pico, M. L., Orozco-Castillo, B. M. & Campoverde-Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100396

Maury-Mena, S. C., Marín-Escobar, J. C., Ortiz-Padilla, M. & Gravini-Donado, M. (2018). Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la

perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). *Revista Espacios*, 39(15), 1-12. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p01.pdf>

Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/457959#page=1>

Meneses

Riquelme, G. & Tomás-Folch, M. (2017). Validación de un cuestionario para evaluar las actitudes del profesorado universitario ante la innovación curricular. *Acción Pedagógica*, 1(26), 106-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344978>

Ontiveros-Ruiz, G., Bosco-Hernández, M. D., Díaz, C., Valdes-Cristerna, R., Vargas-Fosada, R., & Viniegra-Ramírez, M. (2019). Desarrollo de un instrumento para evaluar actitudes hacia la formación universitaria: un estudio de caso en la UAM-I. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21(38), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e38.1998>

Perales-Vargas, C. E. & Domínguez-Crilo, O. J. (2019). *Estudios sobre aprendizaje activo y el desarrollo de competencias genéricas desde la perspectiva de estudiantes de Maestría en Educación de una universidad privada de Lima durante el periodo 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/2254?show=full>

Santos-Rego, M. A., Sotelino-Losada, A., Jover-Olmeda, G., Naval, C., Álvarez-Castillo, J. L. & Vázquez-Verdera, V. (2017). Diseño y Validación de un Cuestionario sobre Práctica Docente y Actitud del profesorado universitario hacia la Innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2), 39-71. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19031>

Solanes-Puchol, A., Núñez-Núñez, R. & Rodríguez-Marín, J. (2012). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 513-522.

Ubillos, S., Mayordomo, S. & Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 1-37). Pearson Prentice Hall. <https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+X.pdf>

Ventura-Montes, U. (2020). Perspectiva del personal docente peruano sobre las razones y limitaciones que imposibilitan una dedicación continua para

con la investigación científica. *Revista Educación*, 44(2), 1-17.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39544>

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* (pp. 15-44). Pontificia Universidad Católica del Perú.
http://cdn02.pucp.education/academico/2016/06/24194836/II_

[EncuentroInt_competencias_genericas_en_edusup.pdf](#)