

Vol. 25, 2023/e22

Diseño y evaluación de competencias genéricas básicas para la universidad y la empresa

Design and Evaluation of Basic Generic Skills for University and Business

Desenho e avaliação de competências genéricas básicas para a universidade e a empresa

Paula Crespí (1) <https://orcid.org/0000-0002-3470-8424>
José Manuel García-Ramos (2) <https://orcid.org/0000-0002-5623-0900>

(1) Universidad Francisco de Vitoria, España

(2) Universidad Complutense de Madrid, España

(Recibido: 29 de septiembre de 2020; Aceptado para su publicación: 26 de abril de 2021)

Cómo citar: Crespí, P. y García-Ramos, J. M. (2023). Diseño y evaluación de competencias genéricas básicas para universidad y la empresa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e22, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e22.4600>

Resumen

El desarrollo formativo de las competencias genéricas es necesario en cualquier ámbito. En este sentido, son cada vez más promovidas en la educación y más demandadas por las empresas. El objetivo de este artículo es presentar y validar las puntuaciones de un instrumento de medición sobre competencias genéricas básicas; para ello, definido el constructo de competencias genéricas, se identificaron las dimensiones subyacentes, subdimensiones e indicadores, y se elaboraron los ítems. La versión final del cuestionario se aplicó a una muestra de 547 alumnos de primer año de universidad de la Comunidad de Madrid; los análisis indican que las puntuaciones del cuestionario son fiables y válidas, y apoyan el modelo teórico. Los resultados muestran un cuestionario adecuado para medir el nivel de desarrollo de las competencias genéricas básicas y para valorar la formación impartida en esta materia.

Palabras clave: competencias, educación superior, cuestionario, validación

Abstract

The formative development of generic skills is necessary in any field, and accordingly, these skills are becoming increasingly supported in education and sought after by businesses. The objective of this article is to present and validate the scores of an instrument used to measure basic generic skills. This was achieved by first defining the construct of generic skills and then identifying the underlying dimensions, subdimensions, and indicators, and preparing the items. The final version of the questionnaire was administered to a sample of 547 freshman college students in the Community of Madrid. The analyses indicate that the scores of the questionnaire are reliable and valid, and support the theoretical model. The findings show an adequate questionnaire that can be used to measure the development of basic generic skills and assess education provided in this respect.

Keywords: competences, skills development, higher education

Resumo

O desenvolvimento formativo das competências genéricas é necessário em qualquer área. Nesse sentido, são cada vez mais promovidas na educação e mais demandadas nas empresas. O objetivo deste artigo é apresentar e validar as pontuações de um instrumento de medição de competências genéricas básicas; para isso, uma vez definido o construto de competências genéricas, foram identificadas as dimensões subjacentes, subdimensões e indicadores e desenvolvidos os itens. A versão final do questionário foi aplicada a uma amostra de 547 estudantes universitários do primeiro ano da Comunidade de Madrid; as análises indicam que as pontuações do questionário são confiáveis e válidas, e apoiam o modelo teórico. Os resultados mostram um questionário adequado para medir o nível de desenvolvimento de competências genéricas básicas e avaliar a formação ministrada nesta disciplina.

Palavras-chave: competências, desenvolvimento de habilidades, ensino superior

I. Introducción

El avance y progreso de la sociedad ha provocado que las competencias genéricas o transversales tengan un papel cada vez más relevante en el desarrollo pleno de las personas; ya sea en la esfera personal, social, educativa o laboral. De este modo, se vuelve crítico desarrollar y evaluar las competencias genéricas que contribuyen a la formación integral de los alumnos, dando así respuesta a la misión de la universidad. Competencias como la proactividad, el autoconocimiento, la innovación y la creatividad, el emprendimiento, la empatía, la comunicación efectiva, la escucha plena, la resiliencia, el trabajo colaborativo, el liderazgo, la toma de decisiones y la gestión de conflictos, entre otras, se vuelven cada vez más valiosas en la vida de las personas (Crespí y García-Ramos, 2021; Comisión Europea, 2017; Domínguez, 2018; García, 2017; Ruiz et al., 2017; Unesco, 2015).

La Unión Europea alude a la necesidad de que sus ciudadanos adquieran competencias clave para la vida, específicas y genéricas a lo largo de toda su formación (*lifelong learning*); competencias que facilitan que las personas se pongan en camino de su propio desarrollo y plenitud. El desarrollo del Programa PISA (1997) y el Consejo Europeo de Lisboa (2000) recogen expresamente la necesidad de que la educación promueva el desarrollo de las competencias clave. En este contexto, se entiende por competencias clave: aquellas que toda persona necesita forjar para su propio desarrollo y realización personal, social y profesional (Comisión Europea, 2018; Lundgren, 2013; OECD, 2018; Orden ECD/65/2015; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019; Recomendación 2006/962/EC).

La educación superior, a través de la Declaración de Bolonia (1999) sienta las bases para la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y en éste es crítico el papel que juega el proyecto Tuning en el año 2000, el cual propone las competencias genéricas y específicas como elementos clave a implementar en los planes de estudio, tanto en su diseño como en su evaluación (González y Wagenaar, 2006). Tuning (2006) define las competencias específicas como las propias o “específicas de un campo de estudio” y las genéricas, como las “comunes a cualquier curso de titulación” (p. 3). De este modo, se reconoce que es necesario adquirir tanto las competencias específicas como las genéricas para obtener el título de graduado. Se hace especial hincapié en que estas últimas, también conocidas como transversales o competencias del siglo XXI, han de ser objeto de desarrollo en los distintos programas y titulaciones (Aguado et al., 2017; Almerich et al., 2018).

En el ámbito empresarial se empezó a hablar de competencias gracias al trabajo pionero de McClelland (1973): pruebas de competencia más que de inteligencia. Con este trabajo se demuestra la importancia de las competencias en clave de la excelencia personal y profesional. Nace entonces el movimiento *Competences Movement*, que recoge la apuesta empresarial en torno a la gestión por competencias: selección, formación y evaluación; dada la importancia de éstas en la gestión general de la empresa y, en concreto, en su productividad y beneficios. En este sentido, cobran especial relevancia las competencias profesionales, genéricas o blandas (*soft skills*), entendidas como aquellas que son comunes a distintas profesiones o ámbitos de producción (Alles, 2017; Cardona y García-Lombardía, 2007; García, 2018; González, 2017; Gutiérrez, 2010; Mertens, 1996; Olaz, 2018; Pozo, 2017; Spencer y Spencer, 1993).

De lo anterior, se deduce que las competencias genéricas juegan un papel crítico en el desarrollo integral de la persona. Por tanto, se hace manifiesta la necesidad de formar y evaluar las competencias genéricas en la universidad.

En cuanto a su desarrollo y formación, estas competencias inusualmente suelen disponer de asignaturas propias. Lo normal es que queden integradas en el mapa o malla curricular y, por tanto, sean asumidas por las asignaturas técnicas y propias de cada titulación. Otras formas de desarrollarlas son a través de acciones complementarias, talleres, cursos cero, dedicación de profesores especializados, asignaturas optativas o coaching (Bécart, 2015; Crespí y García-Ramos, 2021; Gijón, 2016; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019; Villa y Poblete, 2011; Villardón-Gallego, 2015).

En cuanto a la evaluación, se recomienda elaborar rúbricas o escalas de valoración que recojan, para cada competencia, los respectivos niveles de dominio, indicadores y descriptores (Gimeno et al., 2011; Herrero et al., 2014; López, 2017; Villa y Poblete, 2007).

En la literatura se encuentran algunos cuestionarios que miden competencias o indicadores de éstas (Arias et al., 2011; Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Gargallo et al., 2018; Lazo et al., 2009; Martínez-Clares y González-Lorente, 2019; Ruiz, 2010), sin embargo, se observa un vacío en lo que respecta a cuestionarios específicamente dirigidos a la medición de competencias genéricas básicas en la universidad y en la empresa, con el carácter integrador de la persona como base.

De este modo, como respuesta a la necesidad actual de disponer de una gama de cuestionarios con puntuaciones fiables y válidas sobre competencias genéricas, esta investigación persigue dos objetivos: 1) presentar el diseño y construcción del instrumento de medición y 2) determinar la fiabilidad y validez de sus puntuaciones.

Este trabajo presenta el Cuestionario de Competencias Genéricas Básicas (CCGB). El CCGB podría ser considerado como un cuestionario valioso para medir el grado de adquisición de las competencias genéricas consideradas más elementales para cualquier área de la vida: social, personal, educativa o laboral. En este sentido, si bien es cierto que se ha desarrollado en el contexto universitario, sin duda puede ser muy útil para otros contextos, como el personal o el laboral. Además, es una herramienta complementaria relevante en la evaluación de estas competencias, puesto que la autoevaluación del alumno en su desarrollo es una herramienta pertinente para evaluar dichas competencias (Ruiz et al., 2017; Villa y Poblete, 2011).

II. Método

2.1 Participantes de la investigación

La población objeto de estudio en esta investigación la conformó el alumnado universitario de primer curso de grado de la Comunidad de Madrid. Para garantizar una muestra suficiente y representativa se definió la población en dos conjuntos pertenecientes a dos universidades, una privada y otra pública: alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) y alumnos de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En la selección de la muestra se aplicó el muestreo incidental (por conveniencia), y para el cálculo del tamaño muestral se utilizó el programa estadístico Ene 3.0 con un intervalo de confianza del 95%, una desviación típica de 3 y un nivel de precisión del 0.40. Tomando como referencia a los alumnos matriculados, el programa estimó una muestra mínima de 444 universitarios de primer curso, identificados por facultades tanto en la UFV (con representación de todas sus facultades) como en la UCM (con representación de la facultad de Educación).

En este sentido, se puede afirmar que la investigación tiene una muestra apropiada, tanto en tamaño como en representatividad (ver Tabla 1).

Tabla 1. Participantes por facultades y universidades. Porcentaje de respuesta

Facultad	Grado	Alumnos matriculados	Muestra mínima	Muestra final	Porcentaje respuesta
Educación	Educación Infantil y Primaria UCM	670	217	193	28.8
	Educación Infantil y Primaria UFV	75	18	60	80.0
Ciencias Jurídicas y Empresariales	Derecho UFV	137	50	60	43.8
	Gastronomía UFV				
Ciencias de la Salud	Derecho + ADE UFV				
	Medicina UFV	217	77	89	41.0
Experimentales	Psicología UFV				
	Biomedicina UFV	95	25	47	49.5
Escuela Politécnica Superior	Ingeniería Informática UFV	64	12	45	70.3
	Arquitectura UFV				
Ciencias de la Comunicación	Periodismo UFV	126	45	53	42.1
	Comunicación Audiovisual UFV				
	Total	1384	444	547	39.5

2.2 Diseño y elaboración del instrumento

El primer paso de esta investigación consistió en definir el constructo competencia genérica. Para ello, se consultó e investigó a numerosos autores referentes en la materia, tanto desde el área educativa como empresarial. En Educación se refiere a las competencias genéricas como aquellas que son comunes a distintos títulos o materias; y en la empresa, como aquellas que son comunes a distintas profesiones (Belzunce et al., 2011; González, 2017; González y Wagenaar, 2006; Gutiérrez, 2010; Poblete y García, 2007).

Esta investigación propone una definición integradora para el constructo de competencia y para el de competencia genérica. La competencia se refiere al “conjunto dinámico de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser) que, interiorizados y encarnados en nuestros actos, comportamientos o maneras de hacer, nos ponen en el camino de nuestra propia madurez, excelencia, plenitud y felicidad” (Crespí, 2019, p. 98). En cuanto a las competencias genéricas, se definen como “aquellas que podemos relacionar principalmente con un desempeño excelente ante cualquier circunstancia que nos plantee la vida; ya sea del ámbito personal, social, académico o profesional” (Crespí, 2019, p. 100).

Posteriormente se elaboró un listado de competencias genéricas básicas que, independientemente del tipo de estudios y profesión elegida, toda persona necesita desarrollar para caminar hacia la excelencia. Se tomaron como referencia los estudios liderados por universidades y empresas, encaminados a listar las competencias genéricas más críticas (Aguado et al., 2017; Beneitone et al., 2007; Benito y Cruz, 2006; Felce et al., 2016; González y Wagenaar, 2006; Palmer et al., 2009; Paul et al., 2000; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019). En ellos se puede observar una diferenciación entre las competencias de tipo intra e interpersonales.

El Cuestionario de Competencias Genéricas Básicas (CCGB) recoge estas dos dimensiones. La dimensión intrapersonal se refiere a aquellas competencias que facilitan el conocimiento, aceptación y responsabilidad personal (mirada profunda: subdimensión 1), así como a aquellas que posibilitan reflexionar sobre el proyecto vital propio, establecimiento de objetivos y la proactividad necesarias para alcanzarlos (desarrollo personal: subdimensión 2). La dimensión interpersonal se refiere a aquellas competencias que facilitan los procesos de interacción y cooperación social (trabajo en equipo colaborativo: subdimensión 3), así como a aquellas que posibilitan una interacción y comunicación para el encuentro (comunicación eficaz: subdimensión 4). La estructura dimensional del CCGB presenta dos dimensiones, cuatro subdimensiones y 36 subindicadores (ver Tabla 2). El diseño del instrumento inicial cuenta con 45 ítems: los 9 primeros referidos a los datos de identificación y los otros 36 toman en cuenta los 36 subindicadores. El cuestionario muestra una escala tipo Likert, permitiendo graduar cada ítem del uno al seis, evitando así una posible tendencia central en las respuestas.

Tabla 2. Estructura dimensional del Cuestionario de Competencias Genéricas Básicas

Dimensión (D)	Subdimensión (S)	Indicadores (I)	Subindicadores (SI)
Intrapersonal	Mirada Profunda Interior	Conocimiento personal	Puntos fuertes Áreas de mejora Rasgo personal diferencial
		Aceptación personal	Fortalezas y áreas de mejora Ser único e irreplicable Ser en continuo desarrollo
		Gestión personal	Autodependencia Atribución de causalidad Responsabilidad
	Desarrollo Personal	Búsqueda de sentido interior	Sentido de la vida Vocación Proyecto de vida
		Orientación a la excelencia	Objetivo de desarrollo Objetivo que implique reto Mentor o tutor
		Proactividad. Autodisciplina	Acciones Superación de obstáculos Iniciativa
Interpersonal	Trabajo en equipo colaborativo	Trabajo cooperativo	Implicación y aportación Actitud de servicio y apoyo Integración del equipo
		Gestión del ambiente de trabajo	Educación y respeto Actitud Motivación
		Orientación a resultados	Planificación y organización Asunción de tareas Cumplimiento de obligaciones
	Comunicación eficaz	Comunicación verbal	Ideas clave Estructura Claridad expositiva
		Comunicación paraverbal y no verbal	Contacto visual Cuerpo y manos Ritmo y tono
		Comunicación para el encuentro	Empatía Asertividad Escucha plena

2.3 Validación de expertos

Finalizado el diseño inicial del CCGB se llevó a cabo, como primer método para obtener evidencias de validez de contenido, el juicio de expertos. Se formó un panel de 18 expertos en materia de competencias, tanto del ámbito educativo como del empresarial; y en materia de investigación, del ámbito de la educación. Se elaboró una escala de valoración tipo Likert (del uno al seis) que contenía tres apartados.

El primer apartado pretendía validar la presentación e instrucciones, así como los datos de identificación en torno a cuatro criterios: claridad, extensión, calidad y adecuación a los destinatarios. Los resultados muestran medias entre 5.17 y 5.56. Se constató la homogeneidad de las respuestas a través del coeficiente de variación de Pearson, que muestra valores entre 0.11 y 0.20, lo cual constata la homogeneidad en las valoraciones.

El segundo apartado buscaba validar la adecuación de los ítems a la dimensión y a los destinatarios, así como la claridad en la redacción. Las valoraciones muestran un promedio del cuestionario en coherencia con la dimensión de 5.62, en la claridad en la redacción de 5.33 y en la adecuación a los destinatarios de 5.73. Las dimensiones y subdimensiones muestran unas valoraciones medias de los ítems iguales o superiores, en todos los casos, a 5.18. Además, el coeficiente de variación de Pearson indica homogeneidad

en las respuestas (ver Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Competencias Genéricas Básicas

Criterios de valoración		Adecuación Dimensión			Claridad Redacción			Adecuación Destinatarios		
		Media	D. Típica	Coef. Variación	Media	D. Típica	Coef. Variación	Media	D. Típica	Coef. Variación
Cuestionario Global	36	5.62	0.29	0.05	5.33	0.32	0.06	5.73	0.17	0.03
D. Intrapersonal	18	5.52	0.34	0.06	5.21	0.34	0.07	5.68	0.21	0.04
D. Interpersonal	18	5.73	0.19	0.03	5.45	0.25	0.05	5.77	0.10	0.02
S. Mirada Profunda	9	5.48	0.35	0.06	5.24	0.42	0.08	5.67	0.27	0.05
S. Desarrollo Personal	9	5.55	0.38	0.07	5.18	0.31	0.06	5.69	0.18	0.03
S. Trabajo Equipo	9	5.74	0.24	0.04	5.29	0.18	0.03	5.77	0.12	0.02
S. Comunicación	9	5.72	0.17	0.03	5.61	0.22	0.04	5.78	0.09	0.02

El tercer apartado solicitaba una valoración general del cuestionario en función a la cantidad de ítems, orden lógico y grado de validez de contenido. Los resultados muestran unas medias superiores a 5 en todos los casos y un coeficiente de variación cercano al cero (ver Tabla 4). Esto sugiere una valoración positiva del cuestionario y una homogeneidad en las respuestas.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los criterios de valoración generales del Cuestionario de Competencias Genéricas Básicas

Criterios de valoración	Media	D. Típica	Coef. Variación
Orden lógico de presentación	5.44	0.70	0.13
Cantidad de ítems	5.06	1.16	0.23
Grado de validez de contenido	5.11	0.76	0.15

Como conclusión del juicio de expertos se determina que, en términos generales, el cuestionario es suficientemente válido. No obstante, fruto del análisis de las valoraciones cualitativas y cuantitativas, se reformularon algunos ítems, se revisó la claridad de todos ellos y se siguieron las recomendaciones recibidas para la identificación de datos e instrucciones. De este modo, se obtuvo el CCGB final (Anexo 1).

2.4 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la adecuada recogida de los datos, se contactó previamente con la Universidad Francisco de Vitoria y la Universidad Complutense de Madrid. En el análisis de datos se ha empleado el programa estadístico SPSS versión 21 (IBM). Para estimar la validez de contenido por el juicio de expertos se han calculado la media, la desviación típica y el coeficiente de variación de Pearson. En el análisis de fiabilidad del instrumento se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach y también se realizó el análisis de ítems IH (Índice de Homogeneidad) e IV (Índice de Validez). En el análisis de validez criterial del instrumento, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. Por último, se realizaron diversos Análisis Factoriales Exploratorios (AFE) y Confirmatorios (AFC), estos últimos a través del subprograma AMOS de SPSS.

III. Resultados

El análisis de fiabilidad analiza el grado de consistencia interna de la escala, es decir, si todos los ítems están midiendo el constructo con precisión suficiente, para ello, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, y para la interpretación de los resultados se tomaron como referencia las pautas de valoración de George y Mallery (2003), las cuales indican que valores superiores o iguales a 0.9 obtienen una valoración excelente y entre 0.8 y 0.89 una valoración buena. Así, se puede observar que el cuestionario tiene una consistencia interna entre excelente, en el caso del cuestionario completo y sus dos dimensiones; y buena, en el caso de las subdimensiones (ver Tabla 5). En este sentido, se puede decir que el cuestionario es altamente fiable.

Tabla 5. Fiabilidad del Cuestionario de Competencias Genéricas Básicas

Grado de fiabilidad	Ítems	Alfa de Cronbach
Cuestionario Global	36	0.94
D. Intrapersonal	18	0.90
D. Interpersonal	18	0.90
S. Mirada Profunda Interior	9	0.83
S. Desarrollo Personal	9	0.83
S. Trabajo en Equipo Colaborativo	9	0.83
S. Comunicación Eficaz	9	0.86

Los análisis de homogeneidad y validez de ítems muestran unos IH e IV de todos los ítems satisfactorios, con valores superiores a 0.20.

Posteriormente se analizó la validez criterial convergente del instrumento, buscando comprobar que el instrumento, globalmente considerado, sus dimensiones y sus subdimensiones medían en grado suficiente aquellas variables para las que fue diseñado: competencias genéricas, competencias intra e interpersonales y las competencias de mirada profunda interior, comunicación eficaz, desarrollo personal y trabajo colaborativo. En este sentido, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. Para valorar los resultados, se siguieron las pautas de valoración de García (2012), que indican que valores comprendidos entre 0.60 y 0.69 son aceptables-buenos, y valores comprendidos entre 0.50 y 0.59 son mínimos-aceptables.

En este sentido, se observa que el instrumento presenta grados de validez entre buena, caso del cuestionario global y dimensiones intra e interpersonales; aceptables, caso de la mirada profunda interior y de la comunicación eficaz y aceptable en mínimos para el desarrollo personal y trabajo en equipo (ver Tabla 6).

Tabla 6. Validez criterial convergente

Grado de validez	Ítems	Correlación Pearson
Cuestionario Global	36	0.69
D. Intrapersonal	18	0.64
D. Interpersonal	18	0.65
S. Mirada profunda interior	9	0.60
S. Desarrollo personal	9	0.59
S. Trabajo en equipo colaborativo	9	0.55
S. Comunicación eficaz	9	0.63

3.1 Análisis Factorial Exploratorio

Este análisis permite comparar la estructura teórica del CCGB con la empírica, pudiendo valorar en qué medida la primera se corresponde con la segunda, y así poder mostrar evidencias sobre la validez del constructo de las competencias genéricas. Para ello, en primer lugar, se calculó la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). La prueba de Bartlett muestra una significatividad de 0.00 y el índice KMO toma un valor de 0.94. Ambos índices muestran que la matriz de correlaciones entre los ítems contiene suficiente varianza común como para continuar con el análisis.

Posteriormente se realizaron tres análisis factoriales exploratorios completos. Para el primero se utilizó como método de factorización componentes principales (ACP), con soluciones de 7 factores significativos. La matriz rotada oblicuamente (ACP+Oblimin) es la que más se ajustó a los criterios de estructura simple de Thurstone. Para el análisis de resultados, se tomó el criterio de Vernon, que indica que los valores superiores o iguales a 0.50 muestran pesos elevados en la definición del factor, además de significativos, en lo que respecta a sus variables. En este sentido, se puede afirmar que la dimensión intrapersonal se muestra claramente en los factores 1, 4 y 7; y la dimensión interpersonal en los factores 2, 3, 5 y 6.

En el segundo AFE se tomó como método de factorización máxima verosimilitud (MV), con soluciones de 7 factores significativos. La matriz rotada oblicuamente (Máxima verosimilitud+Oblimin) también resultó ser la que más se ajustaba a los criterios de estructura simple de Thurstone. De nuevo, los resultados mostraron que las variables importantes (superiores o iguales a 0.50 en sus saturaciones) en la dimensión interpersonal quedaron recogidas en los factores 1, 4 y 5; y en la dimensión interpersonal en los factores 2, 3, 6 y 7.

Por último, se llevó a cabo un tercer AFE para poder contrastar los resultados de los dos primeros. Se emplea como método de factorización componentes principales (ACP). En este caso, se fuerzan las soluciones a 4 factores significativos para poder realizar una comparación con la estructura teórica de cuatro subdimensiones. Se interpreta la matriz rotada oblicuamente (ACP+Oblimin) porque también fue la de mejor ajuste. Los resultados muestran que la Mirada profunda interior se identifica claramente con el factor 1, el Desarrollo personal con el factor 4, el Trabajo en equipo colaborativo con el factor 2 y la Comunicación eficaz con el factor 3 (ver Tabla 7). Por otro lado, la matriz de correlaciones muestra correlaciones significativas entre todos los factores. De este modo, es evidente la correspondencia entre la estructura empírica y la teórica del CCGB.

Tabla 7. Tercer Análisis Factorial. Matriz de rotación Oblicua

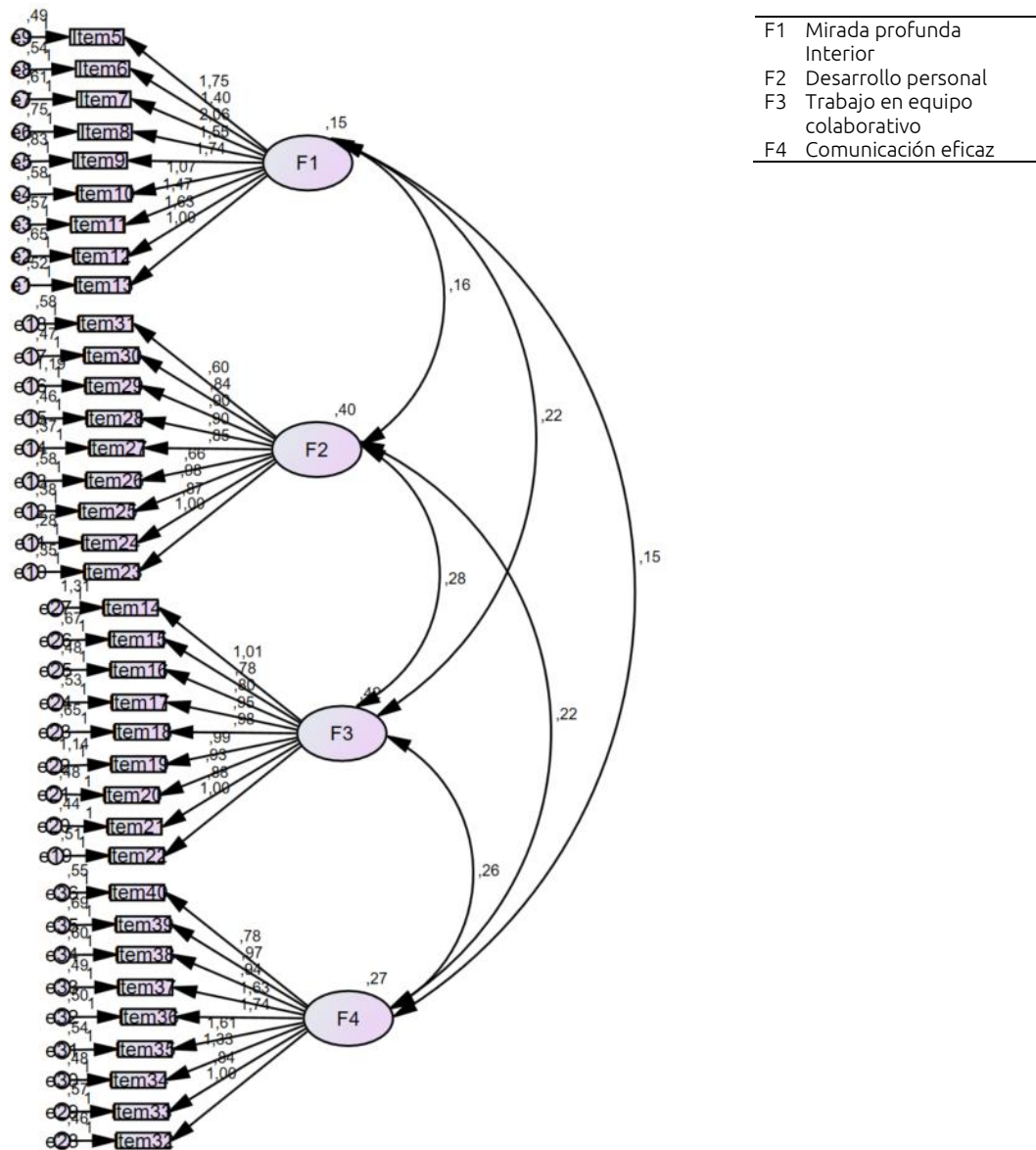
Dimensión	Subdimensión	Ítem	F1	F2	F3	F4
Intrapersonal	Mirada profunda interior	5	0.76			
		6	0.55			
		7	0.66			
		8	0.75			
		9	0.67			
		10				0.44
	11	0.54				
	12	0.43				
	13					
	14					0.67
	15					0.63
	16					0.73
	17	Desarrollo personal				0.53
18				0.53		
19				0.38		
20	0.44					
21	0.53					
22	0.48					
Interpersonal	Trabajo en equipo colaborativo	23		0.64		
		24		0.73		
		25		0.7		
		26		0.63		
		27		0.75		
		28		0.53		
	29					
	30		0.67			
	31		0.56			
	32				-0.4	
	33				-0.4	
	34				-0.6	
	35	Comunicación eficaz				-0.8
36				-0.7		
37				-0.7		
38						
39						
40		0.39		0.36		

Nota: Valores superiores o iguales a 0.50 muestran pesos elevados en la definición de factor.

3.2 Análisis Factorial Confirmatorio

A través de este análisis se puede precisar mejor la estructura dimensional del cuestionario y, por tanto, la medida misma del constructo de competencias genéricas. En este sentido, se llevó a cabo un AFC con el Modelo de Ecuaciones Estructurales (ver Figura 1).

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales del Cuestionario de Competencias Genéricas Básicas



A continuación se muestran los estadísticos de bondad de ajuste más habituales plasmando también el criterio aceptado de valoración positiva que permite comparar los resultados obtenidos (ver Tabla 8). En general se puede decir que el grado de ajuste es bajo para la mayoría de los indicadores. Chi-cuadrado presenta valores significativos, probablemente debido al amplio tamaño de la muestra. Casi todos los demás valores son menores que los deseados (PNFI, NFI, IFI, TLI y CFI). Sin embargo, RMSEA es menor a 0.08, lo cual supone un adecuado ajuste. Por otro lado, los valores de este índice son muy próximos a un ajuste bueno entre los datos y el modelo teórico (Hu y Bentler, 1999).

Tabla 8. Estadísticos para la bondad de ajuste

Estadísticos	Abrev.	Criterio	Valores obtenidos
Ajuste absoluto			
Chi-cuadrado	χ^2		2052.701
Grados de libertad	gl	Sig. > .05	588
Nivel de probabilidad	p		.000
Ajuste comparativo			
Índice de bondad de ajuste comparativo	CFI	> 0.9	0.816
Índice de Tucker-Lewis	TLI	> 0.9	0.803
Índice de ajuste incremental	IFI	> 0.9	0.817
Índice de ajuste normalizado	NFI	Próximo a 1	0.761
Ajuste parsimonioso			
Corregido por parsimonia	PNFI	Próximo a 1	0.701
Otros			
Raíz del residuo cuadrático medio de aproximación	RMSEA	< 0.08	0.068

Por otro lado, se muestran los pesos de regresión con los parámetros: SE (error estándar), estimación, CR (proporción crítica) y un valor de probabilidad asociado a cada parámetro. En este sentido, se puede observar que los pesos de regresión entre las variables son todos significativos, con unas saturaciones no excesivamente elevadas, pero satisfactorias, en la mayoría de los casos (ver Tabla 9).

Tabla 9. Pesos de Regresión

			Estimación	SE	CR	p	Etiqueta
Ítem13	<---	Mirada profunda interior	1				
Ítem12	<---	Mirada profunda interior	1.634	0.17	9.62	***	par_1
Ítem11	<---	Mirada profunda interior	1.465	0.154	9.49	***	par_2
Ítem10	<---	Mirada profunda interior	1.075	0.129	8.333	***	par_3
Ítem9	<---	Mirada profunda interior	1.74	0.185	9.419	***	par_4
Ítem8	<---	Mirada profunda interior	1.555	0.169	9.221	***	par_5
Ítem7	<---	Mirada profunda interior	2.063	0.2	10.304	***	par_6
Ítem6	<---	Mirada profunda interior	1.397	0.149	9.405	***	par_7
Ítem5	<---	Mirada profunda interior	1.746	0.172	10.173	***	par_8
Ítem24	<---	Desarrollo personal	0.874	0.055	15.903	***	par_9
Ítem25	<---	Desarrollo personal	0.978	0.063	15.561	***	par_10
Ítem26	<---	Desarrollo personal	0.66	0.063	10.533	***	par_11
Ítem27	<---	Desarrollo personal	0.854	0.058	14.607	***	par_12
Ítem28	<---	Desarrollo personal	0.903	0.064	14.11	***	par_13
Ítem29	<---	Desarrollo personal	0.9	0.089	10.15	***	par_14
Ítem30	<---	Desarrollo personal	0.843	0.062	13.503	***	par_15
Ítem31	<---	Desarrollo personal	0.6	0.062	9.737	***	par_16
Ítem22	<---	Trabajo en equipo	1				
Ítem21	<---	Trabajo en equipo	0.875	0.064	13.593	***	par_17
Ítem20	<---	Trabajo en equipo	0.931	0.068	13.745	***	par_18
Ítem19	<---	Trabajo en equipo	0.987	0.09	10.958	***	par_19
Ítem18	<---	Trabajo en equipo	0.979	0.075	12.995	***	par_20
Ítem17	<---	Trabajo en equipo	0.949	0.07	13.522	***	par_21
Ítem16	<---	Trabajo en equipo	0.798	0.063	12.601	***	par_22
Ítem15	<---	Trabajo en equipo	0.777	0.069	11.181	***	par_23
Ítem14	<---	Trabajo en equipo	1.012	0.095	10.634	***	par_24
Ítem32	<---	Comunicación efectiva	1				
Ítem33	<---	Comunicación efectiva	0.844	0.082	10.25	***	par_25
Ítem34	<---	Comunicación efectiva	1.332	0.1	13.354	***	par_26
Ítem35	<---	Comunicación efectiva	1.606	0.115	13.961	***	par_27

			Estimación	SE	CR	ρ	Etiqueta
Ítem36	<---	Comunicación efectiva	1.74	0.121	14.405	***	par_28
Ítem37	<---	Comunicación efectiva	1.632	0.115	14.224	***	par_29
Ítem38	<---	Comunicación efectiva	0.938	0.087	10.734	***	par_30
Ítem39	<---	Comunicación efectiva	0.973	0.092	10.547	***	par_31
Ítem40	<---	Comunicación efectiva	0.778	0.079	9.836	***	par_32
Ítem23	<---	Desarrollo Personal	1				

Nota: SE. = Error Estándar; CR =Ratio crítico; ρ = *** = .000

Por último, los pesos de regresión entre subdimensiones y sus valores de probabilidad asociados muestran que todas las relaciones son estadísticamente significativas, aunque no elevadas (ver Tabla 10).

Tabla 10. Pesos. Covarianzas entre factores, por defecto

			Estimación	SE	CR	ρ	Etiqueta
Mirada profunda interior	<-->	Desarrollo personal	0.157	0.02	7.807	***	par_33
Trabajo en equipo	<-->	Comunicación efectiva	0.264	0.028	9.423	***	par_34
Mirada profunda interior	<-->	Trabajo en equipo	0.219	0.026	8.361	***	par_35
Desarrollo personal	<-->	Trabajo en equipo	0.284	0.03	9.6	***	par_36
Mirada profunda interior	<-->	Comunicación efectiva	0.146	0.019	7.75	***	par_37
Desarrollo personal	<-->	Comunicación efectiva	0.216	0.024	9.041	***	par_38

IV. Discusión y conclusiones

Las competencias genéricas tienen un papel crítico en el desarrollo y excelencia personal, social, académica y profesional (Juárez y González, 2018; Lundgren, 2013; Mederos-Piñeiro, 2016; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019; Unesco, 2015).

En este sentido, los resultados de esta investigación, a través del diseño y validación de las puntuaciones del CCGB, implican una respuesta a la actual necesidad de evaluar estas competencias en la educación superior. Este cuestionario se constituye como un instrumento con puntuaciones fiables y válidas para medir el grado de adquisición de las competencias genéricas básicas. En el mismo, subyace un constructo de competencias definido desde una mirada integradora de la persona y, por tanto, desde sus distintas dimensiones (personal, social, educativa y laboral); contribuyendo así a la posible idea de una definición universalmente válida, independientemente del contexto o ámbito en el que se enmarque. Se entiende así, que esta definición de competencias puede ser reconocida tanto para el ámbito laboral como para el académico; algo solicitado ya por algunos autores para lograr mejores puntos de encuentro entre el ámbito educativo y el laboral (Gijbels, 2011; Martínez et al., 2019; Ruiz et al., 2017).

El instrumento recoge las competencias genéricas básicas para formar y evaluar en la educación superior, especialmente en el primer año de grado académico. Dado que, pedagógicamente, no se aconseja formar y evaluar más de un número limitado de competencias (Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019), el CCGB propone cuatro grandes grupos de competencias básicas: Mirada profunda interior (conocimiento, aceptación y gestión personal), Desarrollo personal (búsqueda de sentido interior, orientación a la excelencia y proactividad), Trabajo en equipo colaborativo (trabajo cooperativo, gestión del ambiente de trabajo y orientación a resultados) y Comunicación eficaz (comunicación verbal, paraverbal y no verbal, y comunicación para el encuentro).

Estas competencias son muy similares o complementarias a las que se consideran críticas para cualquier tipo de estudios o profesión; o para la vida en general (Beneitone et al., 2007; Benito y Cruz, 2006; González y Wagenaar, 2006; Palmer et al., 2009; Paul et al., 2000; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019). Para cada una de las cuatro competencias (subdimensiones) se identificaron 3 competencias más específicas (indicadores) y 3 elementos clave (subindicadores), de los que nace cada uno de los ítems del instrumento. Esta estructura dimensional y sus ítems asociados fueron sometidos a un estudio de validez de contenido inicial a través del juicio de 18 expertos. Los resultados de las valoraciones medias de las dimensiones y de las

subdimensiones; así como del cuestionario en general (superiores a 5 sobre 6), y la consistencia de las respuestas, indican que las puntuaciones del cuestionario son suficientemente válidas.

El análisis de fiabilidad muestra una consistencia interna excelente, tanto para el caso de las puntuaciones globales, como para sus dimensiones. El análisis de homogeneidad y la validez de ítems indican que todos los valores son satisfactorios y prestan una adecuada contribución a sus respectivas dimensiones y subdimensiones. El análisis de validez criterial convergente muestra también valores suficientemente satisfactorios, tanto en el global como en sus dimensiones. El AFE confirma en parte la estructura dimensional del instrumento, al mostrar una adecuada correspondencia, en términos generales, de la estructura teórica del CCGB con la empírica. Por último, el AFC mostró resultados de ajuste más aceptables en unos indicadores y no tanto en otros.

De este modo, se puede afirmar que el CCGB es una herramienta con puntuaciones válidas para medir el nivel de adquisición de competencias genéricas básicas y evaluar, por tanto, el mayor o menor grado de progreso en su desarrollo. Esta posibilidad es relevante, ya que el nivel competencial se determina por profesores y alumnos, de manera compartida, con base en las respuestas dadas en la aplicación de cuestionarios de evaluación (Gimeno et al., 2011; Hierro et al., 2016). Entendiendo que, además del profesor, el alumno juega un papel muy importante en la evaluación de las competencias genéricas se requiere disponer de un amplio abanico de este tipo de herramientas de medición, suficientemente fiables y válidas (García et al., 2010; Hierro et al., 2016; Ibarra et al., 2010; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019).

Existen diversos cuestionarios empleados para la autoevaluación del logro competencial por parte de los alumnos. Se pueden encontrar cuestionarios que miden competencias transversales, profesionales, específicas, o una mezcla entre específicas y genéricas; algunos de ellos miden directamente competencias, mientras que otros miden indicadores de competencias (Arias et al., 2011; Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Gargallo et al., 2018; Lazo et al., 2009; Martínez-Clares y González-Lorente, 2019; Ruiz, 2010). Dado que no se han hallado instrumentos específicamente dirigidos a la medición de competencias genéricas básicas en la universidad y en la empresa, con el carácter integrador de la persona como base, se puede decir que el CCGB supone una aportación significativa a la comunidad educativa.

Además, este cuestionario responde a la necesidad de diseñar escalas de valoración de calidad, que recojan para cada competencia sus respectivos niveles de dominio, indicadores y descriptores (Gimeno et al., 2011; Herrero et al., 2014; Villa y Poblete, 2007). En este sentido, el CCGB constituye una herramienta de evaluación muy adecuada para que el alumno se autoevalúe sobre dichas competencias, ya que se ha diseñado *ad hoc* para ello. Además, es un buen elemento complementario para el desarrollo de metodologías docentes centradas en el aprendizaje y técnicas de evaluación como el mapa mental, el mapa conceptual, el portafolio, la entrevista, el aprendizaje colaborativo (AC), el análisis del caso, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje orientado a proyectos (AOP), las simulaciones o el *learning by doing* (Cáceres-Lorenzo y Salas-Pascual, 2012; Gallardo-López et al., 2017; García y Gairín, 2011; Jauregui, 2018; Pozo, 2017; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019; Villa y Poblete, 2011).

Este cuestionario permite también diagnosticar el grado de eficacia de programas o formaciones en materia de competencias genéricas. Poder observar el nivel competencial del alumnado al inicio y al final del curso puede dar una muestra de aquellas competencias más y menos desarrolladas y, por tanto, ajustar o rediseñar la formación, de manera que ésta sea posibilitadora del desarrollo adecuado de todas las competencias genéricas identificadas. Asimismo, puede resultar útil como técnica complementaria en los procesos de selección o evaluación de personal. En este sentido, los profesionales de recursos humanos, conscientes de que las competencias genéricas son más difíciles y costosas de desarrollar en tiempo y voluntad que las técnicas, llevan a cabo rigurosos sistemas de selección y evaluación a través de distintas dinámicas entre las que se encuentran los cuestionarios (Alles, 2017; García, 2018).

Se puede concluir afirmando que el CCGB es un instrumento fiable y válido, en un grado más que satisfactorio, que permite medir el grado de adquisición de competencias genéricas básicas. Es el resultado de un proceso exhaustivo de investigación en materia específica de estas competencias y de un proceso riguroso de validación. Presenta un diseño integrador, ya que aborda las competencias genéricas desde cualquier ámbito de la vida. De este modo, aunque el CCGB nace en el contexto de la educación superior,

precisamente por su carácter integrador es un instrumento que puede emplearse en otros ámbitos –como el personal o el laboral. En cualquier caso, es importante seguir investigando, diseñar y proponer programas e instrumentos de evaluación sobre competencias genéricas.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

La investigación no ha contado con financiamiento.

Referencias

Aguado, D., González, A., Antúnez, M. y de Dios, T. (2017). Evaluación de competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.007>

Alles, M. A. (2017). *Elija al mejor. La entrevista en selección de personas. La entrevista por competencias*. Ediciones Granica.

Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Suárez-Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>

Arias, E., Pacheco, M., Cabré, V., Castillo, J. A., Echevarría, R., Gómez, A. M., Herrero, O., Pérez, C. y Rusñol, J. (2011). Plantilla d'Observació i Avaluació de Competències (POAC): millora de la qualitat docent en l'avaluació psicològica [Plantilla de observación y evaluación de competencias (POAC): mejora de la calidad docente en la evaluación psicológica]. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (29), 189-206. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/121>

Belzunce, M. J., Danvila, I. y Martínez-López, F. J. (2011). *Guía de competencias emocionales para directivos*. ESIC Editorial.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Slufi, 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.

Benito, A. y Cruz, A. (2006). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Narcea.

Bécart, A. (2015). *Impacto del coaching en el desarrollo de competencias para la vida. Un estudio de caso en el Caribe colombiano*. Universidad Pablo de Olavide.

Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2007). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo* (3a. ed.). Universidad de Navarra.

Clemente-Ricolfe, J. S. y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, (362), 535-531. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>

Crespí, P. (2019). *La necesidad de una formación en competencias personales transversales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de formación*. Fundación Universitaria Española.

- Crespí, P. y García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26846>
- Cáceres-Lorenzo, M. T. y Salas-Pascual, M. (2012). Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: Su efecto en la docencia. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 195-210.
- Comisión Europea. (2017). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=FI>
- Comisión Europea. (2018). Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>
- Domínguez, X. M. (2018). *Ética del docente*. Fundación Emmanuel Mounier.
- Felce, A., Perks, S. y Roberts, D. (2016). Work-based skills development: a context-engaged approach. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(3), 261-276. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-12-2015-0058>
- Gallardo-López, B., Pérez-Pérez, C., Verde-Peleato, I. y García-Félix, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. *RELIEVE*, 23(2), 1-24. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9078>
- García, N. C. (2018). *Evaluación del desempeño del talento humano basado en competencias: evaluación por competencias, desarrollo del capital humano*. Editorial Académica Española.
- García, M. J., Arranz, G., Blanco, J., Edwards, M., Hernández, W., Mazadiego, L. y Piqué, R. (2010). Ecompetentis: una herramienta para la evaluación de competencias genéricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 111-120. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6220>
- García, J. M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Editorial Síntesis.
- García, J. M. (2017). *Misión de la universidad en los tiempos de la postverdad*. Ávila.
- García, M. J. y Gairín, J. (2011). Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 84-102. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4719>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Verde, I. y Cebriá, M. A. (2018). Validación del cuestionario SEQ en población universitaria española. Capacidades del alumno y entorno de enseñanza/aprendizaje. *Anales de Psicología*, 34(3), 519-530. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.299041>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn and Bacon.
- Gijbels, D. (2011). Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(4), 381-383. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.581859>
- Gijón, J. (2016). Competencias en la educación superior, en J. Gijón (Coord.), *Formación por competencias y competencias para la formación. Perspectivas desde la investigación*. Síntesis.

- Jimeno, M., Vendrell, R., Isanta, C. y Arias, E. (2011). Com formar i avaluar per competències per part dels tutors dels seminaris de Grau [Cómo formar y evaluar por competencias por parte de los tutores de los seminarios de Grado]. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (29), 97-111. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/125>
- González, A. L. (2017). *Métodos de compensación basados en competencias* (3a. ed.). Editorial Universidad del Norte.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning educational structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, E. (2010). *Competencias gerenciales: habilidades, conocimientos, aptitudes*. Ecoe Ediciones.
- Herrero, R., Ferrer, M. A. y Calderón, A. A. (2014). Evaluación de las competencias genéricas mediante rúbricas. *Universidad Politécnica de Cartagena*, (7), 13-22. <https://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/4115/ecq.pdf>
- Hierro, L. A., Patiño, D., Atienza, P. y Gómez-Álvarez, R. (2016). Evaluación cuantitativa de competencias genéricas y específicas en la docencia de Economía del Sector Público. *e-pública*, (18), 31-48. <http://e-publica.unizar.es/es/articulo/1813>
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ibarra, M. S., Cabeza, D., León, A. R., Rodríguez, G., Gómez, M. A., Gallego, B., Quesada, V. y Cubero, J. (2010). EvalCOMIX en Moodle: un medio para favorecer la participación de los estudiantes en la e-evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, (24), 1-11. <https://revistas.um.es/red/article/view/125241>
- Jauregui, T. (2018). *Estrategia didáctica para fortalecer las competencias genéricas en educación superior*. Editorial Académica Española.
- Juárez, A. y González, M. O. (2018). La construcción de las competencias genéricas en el nivel superior. *Revista Atlante: cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/competencias-genericas.html>
- Lazo, C. M., Sierra, J. y Cabezuelo, F. (2009). La evaluación de las competencias alcanzadas en el Proyecto Final de las titulaciones de comunicación. *@tic.Revista d'Innovació Educativa*, (2), 48-55. <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/82>
- Lundgren, U. P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 15-29. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42101>
- López, M. A. (2017). *Aprendizaje, competencias y TIC* (2a. ed.). Pearson Educación.
- Martínez, P., González, C. y Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: validación de una escala. *RELIEVE*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>

- Mederos-Piñeiro, M. (2016). La formación de competencias para la vida. *Ra Ximhai*, 12(5), 129-144.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Olaz, A. J. (2018). *Guía práctica para el diseño y medición de competencias profesionales*. ESIC Editorial.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Palmer, A., Montañó, J. J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3650>
- Paul, J. J., Teichler, U. y Van der Valden, R. (2000). Higher Education and Graduate Employment. *European Journal of Education*, 35(2), 309-319.
- Poblete, M. y García, A. (Coords.). (2007). *Desarrollo de competencias y Créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Universidad de Deusto.
- Pozo, J. A. (2017). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea.
- Pugh, G. y Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la Educación*, (50), 143-179.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006.
- Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, (351), 435-460. <https://tinyurl.com/yztfvmei>
- Ruiz, Y., García, M., Biencinto, C. y Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *RELIEVE*, 23(1).
<https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. John Wiley and Sons.
- Tuning, P. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.
- Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de pedagogía*, 63(1).
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910>

Villardón-Gallego, L. (Coord.). (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea.

ANEXO 1. CCGB (Cuestionario de Competencias Genéricas Básicas)

Este cuestionario es anónimo. Tiene como objetivo conocer tu nivel de desarrollo en algunas competencias transversales importantes en la formación universitaria: **conocimiento y desarrollo personal, trabajo en equipo y comunicación**. Por favor, marca la opción con la que mejor te identifiques para cada ítem.
La escala de valoración es la siguiente:

1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho	6 Completamente
--------	--------	-----------	------------	---------	-----------------

Te agradecemos tu tiempo y veracidad en las respuestas. Es importante que respondas atendiendo a cómo eres en general, no a cómo te encuentras hoy, ni a cómo te gustaría ser o sentir. Si no entiendes alguna pregunta coméntalo con el profesor que esté a cargo. Las respuestas tienen total garantía de confidencialidad.


1. Universidad

UCM

UFV

3. Edad

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	↔ Decena										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	↔ Unidad										



2. Sexo

Mujer

Hombre

4. Grado

Educación Infantil <input type="radio"/>	Gastronomía <input type="radio"/>	Psicología <input type="radio"/>	Ingeniería Informática <input type="radio"/>
Educación Primaria <input type="radio"/>	Derecho+ADE <input type="radio"/>	Biomedicina <input type="radio"/>	Periodismo <input type="radio"/>
Derecho <input type="radio"/>	Medicina <input type="radio"/>	Arquitectura <input type="radio"/>	Comunicación Audiovisual <input type="radio"/>

5. Reconozco mis fortalezas, es decir, mis cualidades o talentos.....	1 2 3 4 5 6
6. Reconozco mis debilidades, es decir, mis defectos o áreas de mejora.....	1 2 3 4 5 6
7. Me doy cuenta de lo que me hace único y especial.....	1 2 3 4 5 6
8. Me acepto como soy, con mis fortalezas y mis debilidades.....	1 2 3 4 5 6
9. Me reconozco como una persona única e irrepetible.....	1 2 3 4 5 6
10. Entiendo mi vida como un continuo camino de aprendizaje y desarrollo.....	1 2 3 4 5 6
11. Soy el protagonista de mi vida, es decir, las circunstancias me condicionan, pero no me determinan.....	1 2 3 4 5 6
12. Cuando algo no sale como espero, analizo lo sucedido buscando posibles causas o razones.....	1 2 3 4 5 6
13. Me responsabilizo de las consecuencias de mis actos y decisiones.....	1 2 3 4 5 6
14. Me pregunto por el sentido de mi vida, por el porqué y el para qué de mi existencia.....	1 2 3 4 5 6
15. Me pregunto por mi vocación profesional, personal o ambas.....	1 2 3 4 5 6
16. Reflexiono sobre las metas u objetivos de mi vida.....	1 2 3 4 5 6
17. Me propongo objetivos para mejorar, ya sean académicos, personales o profesionales.....	1 2 3 4 5 6
18. Los objetivos que me propongo me suponen un gran reto.....	1 2 3 4 5 6
19. Tener un mentor o tutor me ayuda a establecer objetivos de mejora.....	1 2 3 4 5 6
20. Llevo a cabo acciones para alcanzar mis objetivos o metas.....	1 2 3 4 5 6
21. Cuando encuentro obstáculos, busco soluciones.....	1 2 3 4 5 6
22. Tomo la iniciativa, hago lo posible para que las cosas sucedan.....	1 2 3 4 5 6
23. Cuando trabajo en equipo comparto mis ideas, iniciativas o conocimientos.....	1 2 3 4 5 6
24. Cuando trabajo en equipo ofrezco mi ayuda, consejo y apoyo.....	1 2 3 4 5 6
25. Cuando trabajo en equipo promuevo la integración, participación y escucha entre los miembros del equipo.....	1 2 3 4 5 6
26. Trato a los miembros del equipo con respeto, sin juzgarles.....	1 2 3 4 5 6
27. Cuando trabajo en equipo apporto buena actitud y disposición ante la tarea encomendada.....	1 2 3 4 5 6
28. Cuando trabajo en equipo expreso los aspectos positivos, logros conseguidos u oportunidades de aprendizaje.....	1 2 3 4 5 6
29. Cuando trabajo en equipo propongo utilizar herramientas de gestión o planificación (acta de reunión o cronograma).....	1 2 3 4 5 6
30. Cuando trabajo en equipo asumo las funciones o roles establecidos.....	1 2 3 4 5 6
31. Cuando trabajo en equipo entrego las tareas en el tiempo y forma acordados.....	1 2 3 4 5 6
32. Expreso las ideas principales del tema tratado en mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas.....	1 2 3 4 5 6
33. Mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas siguen la estructura: introducción, desarrollo y conclusión.....	1 2 3 4 5 6
34. Me expreso con claridad en mis trabajos escritos y exposiciones orales académicas.....	1 2 3 4 5 6
35. En mis exposiciones orales académicas establezco contacto visual con el público.....	1 2 3 4 5 6
36. En mis exposiciones orales académicas el movimiento de mis manos y de mi cuerpo es acorde a mi discurso.....	1 2 3 4 5 6
37. En mis exposiciones orales académicas mi entonación y velocidad favorecen la comprensión de mi mensaje.....	1 2 3 4 5 6
38. Me pongo en el lugar del otro de modo que puedo comprender lo que piensa, siente o su modo de actuar.....	1 2 3 4 5 6
39. Expreso lo que pienso y siento sin ofender a los demás.....	1 2 3 4 5 6
40. Presto gran atención para comprender el mensaje que me están transmitiendo.....	1 2 3 4 5 6
41. En una valoración global, considero que mi nivel de desarrollo de estas competencias transversales es:.....	1 2 3 4 5 6