

**Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes
de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana**
*Development of generic skills in undergraduate students
in Hispano-American Language and Literature*

Fernando Vera¹

 <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

¹Red Internacional de Investigadores en Educación, Chile

Eneko Tejada²

 <https://orcid.org/0000-0002-6013-222X>

²Universidad del País Vasco, España

Micaela Morales³

 <https://orcid.org/0000-0002-8071-1819>

³Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Correspondencia: fernandovera@rediie.cl

Recibido 15/12/2021 • Revisado: 27/01/2022 • Aceptado 02/02/2022

RESUMEN

A nivel nacional e internacional, se requieren profesionales de letras que contribuyan al correcto manejo del idioma y que difundan la cultura, a través de diversos atributos diferenciales. En este contexto, esta investigación busca analizar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), México. A través de una metodología cuantitativa y la aplicación de un cuestionario en línea, se analizan las percepciones de un grupo de estudiantes sobre la adquisición de competencias genéricas del modelo Tuning ($n=33$). Complementariamente, se realiza una revisión documental del Plan de estudios de la licenciatura analizada. Los resultados indican que el nivel de desarrollo competencial, en este grupo de estudiantes, es aceptable ($M=3,917$; $SD=0,974$). También se observa coherencia constructiva entre las declaraciones institucionales y el desarrollo de competencias genéricas en el estudiantado encuestado. Se concluye que, si bien existe un perfil genérico de egreso y un conjunto de asignaturas que tributan a éste, se precisa desarrollar las competencias genéricas, de manera integral, a través de metodologías activas y el trabajo inter, multi y transdisciplinar.

PALABRAS CLAVE: Competencias genéricas; Modelo educativo; Metodologías activas; Autorregulación; Literatura.

ABSTRACT

At a national and international level, literature professionals are required to contribute to the correct handling of the language and to spread the culture, through various differential attributes. In this context, this research seeks to analyze the development of generic skills in students of the Bachelor's Degree in Hispano-American Language and Literature at the Autonomous University of Tlaxcala (UATX), Mexico. Through a quantitative methodology and the application of an online questionnaire, the perceptions of a group of students in relation to the acquisition of generic skills of the Tuning model ($n= 33$) are analyzed. In addition, a documentary review of the Study Plan of the analyzed degree is carried out. Results indicate that the level of skill development in this group of students is acceptable ($M= 3.917$; $SD= 0.974$). Constructive coherence is also observed between the institutional declarations and the development of generic skills in the surveyed students. It is concluded that, although there is a generic graduation profile and a set of subjects that contribute to it, it is necessary to develop generic cskills, in an integral way, through active methodologies and inter-, multi- and trans-disciplinary work.

KEYWORDS: Generic skills; Educational model; Active methodologies; Self-regulation; Literature.

INTRODUCCIÓN

Las competencias genéricas o también llamadas habilidades socioemocionales, competencias para la empleabilidad o competencias para la vida permiten liderar el proceso formativo, de manera exitosa (Vera, 2017; Chondekar, 2019; Vera y Tejada, 2020; Sultanova et al., 2021). La adquisición de estas competencias marca una diferencia comparativa en la calidad educativa. En efecto, la calidad de la enseñanza es un factor crucial para promover un aprendizaje significativo en la educación de pleno siglo XXI (Vera, 2018a). Dado que la enseñanza es un acto complejo (Levin y Jacobson, 2017), requiere una amplia gama de conocimientos y capacidades diferenciales para gestionar con éxito las demandas del aula (Tang et al., 2015).

Adicionalmente, la literatura puede ser un vehículo para inculcar competencias socioemocionales en el estudiantado (Alwi et al., 2019). Desde este punto de vista, la responsabilidad de las universidades es asegurarse de que sus egresados adquieran habilidades relevantes para obtener un empleo. Por consiguiente, es crítico infundir el desarrollo de competencias socioemocionales en los programa de formación profesional (Spirovska, 2015; Vera, 2018a; Vera, 2018b). Además, si el propósito es formar profesionales seguros, con un sentido de equilibrio y proporción en estos atributos diferenciales (Vera, 2018a), las universidades necesitan desarrollar en sus estudiantes, diversas competencias, tanto específicas como genéricas, en sus planes de estudios.

En este contexto, esta investigación busca analizar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), México.



Definición de competencias genéricas

Las competencias genéricas corresponden a atributos diferenciales, tales como, comunicación efectiva, pensamiento crítico, habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo, aprendizaje permanente, habilidades de información, espíritu emprendedor, ética y habilidad de liderazgo, entre otras características personales (Schooley, 2017; Vera, 2020). Estos competentes diferenciales marcan una ventaja competitiva entre una persona y otra, en diversos contextos de actuación, sean estos formales, no-formales o informales (Simeon-Fayomi et al., 2018; Vera, 2018b; Vera, 2020).

En pocas palabras, las competencias genéricas son aquellas que se aplican en una variedad de trabajos y contextos de vida. También se las conoce por varios otros nombres, que incluyen habilidades clave, habilidades básicas, habilidades esenciales, competencias laborales, competencias para la vida, competencias socioemocionales, competencias clave, competencias profesionales, habilidades necesarias, competencias transferibles, competencias aplicadas, competencias para el empleo y habilidades de empleabilidad. El término preferido de la industria es habilidades de empleabilidad o competencias blandas (*soft skills*), mientras que en el mundo académico se las refiere como competencias genéricas.

En línea con lo anterior, las competencias genéricas también se conocen por una serie de términos en el extranjero. En algunos países se las relaciona específicamente con el empleo, mientras que en otros se ha puesto mayor énfasis en su relevancia social. En la Tabla 1 se muestran las diferentes etiquetas que se utilizan para las competencia genéricas en diversos países.

Tabla 1: Términos usados para describir las competencias genéricas

País	Término
Reino Unido	Competencias básicas, competencias clave, competencias comunes
Nueva Zelanda	Competencias esenciales
Australia	Competencias clave, habilidades de empleabilidad, habilidades genéricas
Canadá	Habilidades de empleabilidad
Estados Unidos	Competencias básicas, competencias necesarias, <i>know-how</i> de una empresa
Singapur	Competencias habilitantes críticas
Francia	Competencias transferibles
España	Competencias generales
Alemania	Cualificaciones clave
Suiza	Objetivos transdisciplinarios
Dinamarca	Cualificaciones independientes del proceso
México	Competencias genéricas
Chile	Competencias genéricas, competencias/habilidades blandas

Nota: Elaboración propia.

Por tanto, las competencias genéricas son importantes porque los trabajos actuales requieren flexibilidad, iniciativa y la capacidad de emprender muchas diferentes tareas. No están prescritas y definidas tan estrictamente como en el pasado y, en general, se orientan más al servicio, lo que hace que la información y las habilidades sociales sean cada vez más importantes. Ahora bien, cada sector de la educación: escuelas, institutos técnico-profesionales y Instituciones de Educación Superior (IES) - tiene un papel que desempeñar para ayudar a las personas a desarrollar sus competencias genéricas y, de paso, generar un cambio transformacional en la educación de pleno siglo XXI (Vera y García-Martínez, 2021) . Estos atributos diferenciales se desarrollan a lo largo de la vida de una persona y en múltiples entornos, incluidos entornos de trabajo y de vida y contextos educativos (Vera, 2021). En este sentido, la importancia de la flexibilidad, la adaptabilidad, la movilidad, la creatividad y el aprendizaje permanente en un mundo globalizado y cambiante es un tema principal en los discursos nacionales e internacionales actuales sobre educación y formación (Rychen y Salganik, 2003).

A nivel de micro-implementación curricular, las competencias genéricas se evidencian a través de los resultados de aprendizaje, entendidos como las declaraciones que describen los conocimientos y las habilidades que los y las estudiantes deben adquirir al final de una tarea, clase, curso o programa en particular. En concreto, los resultados de aprendizaje se ponen en práctica en diversas situaciones y contextos, facilitando así su evaluación, pues ayudan a definir las metas y los aspectos esenciales de la educación superior. Por consiguiente, las competencias genéricas se desarrollan durante el proceso de aprendizaje, no a través de cursos *ad hoc*.

Debido a su capacidad para beneficiar a muchos grupos de estudiantes de educación superior, los resultados de aprendizaje se han convertido en una prioridad cada vez mayor para los equipos docentes, en el transcurso de la última década. Por tanto, el diseño de un currículo basado en competencias integradas, generalizables y transferibles complementa, de manera efectiva, las demandas de la formación profesional contemporáneas y, además, construye una base para el aprendizaje permanente (*life-long learning*).

El proyecto internacional de DeSeCo

El Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies = Definición y Selección de Competencias), apoyado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) adopta un enfoque más académico para definir las competencias genéricas, desde perspectivas filosóficas, antropológicas, económicas, psicológicas y sociológicas (Rychen & Salganik 2001). En este proyecto se concluye que hay tres competencias muy amplias, cada una de las cuales se puede desglosar para proporcionar una lista más extensa de competencias genéricas. Estas tres competencias son:

- actuar de manera autónoma y reflexiva;
- usar herramientas de forma interactiva; y
- unirse y funcionar en grupos socialmente heterogéneos.

Basado en una revisión del trabajo existente en el campo de competencias y en aportes de expertos, el concepto de competencia clave como se define en DeSeCo se basa en tres criterios generales.

- contribuir a resultados altamente valorados a nivel individual y social;
- son fundamentales para satisfacer demandas y desafíos importantes y complejos en un amplio espectro de contextos; y
- son importantes para todos los individuos.

Adicionalmente, en el Proyecto DeSeCo también se identifican cuatro elementos conceptuales de competencias clave:

- **Las competencias clave son multifuncionales:** Satisfacen múltiples demandas diferentes de la vida diaria y vida profesional, en una variedad de contextos.
- **Las competencias clave son relevantes:** Facilitan la participación efectiva en la escuela y el mercado laboral. También juegan un papel importante en el proceso político, las redes sociales y relaciones interpersonales.
- **Las competencias clave se refieren a un alto grado de complejidad mental:** fomentan una autonomía mental que implica un enfoque activo y reflexivo de la vida.
- **Las competencias clave son multidimensionales:** Se componen de conocimientos prácticos, analíticos, culturales y habilidades de comunicación y sentido común.

El Proyecto Tuning

El Proyecto Tuning nació en el año 2000 como una iniciativa financiada por la Comisión Europea para desarrollar competencias/resultados de aprendizaje básicos comunes para los programas de grado en Europa. Su objetivo era promover la armonización en el sector de la Educación Superior en apoyo de la Declaración de Bolonia y desarrollos posteriores (Cumming y Ross, 2008; Vera, 2020). Más específicamente, puede ser descrito como una metodología y un sistema relacionado de herramientas, que hacen posible (re)diseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudio de acuerdo con el Bolonia líneas de acción (González y Wagenaar, 2008). Al analizar el Proyecto Tuning es posible distinguir dos dinámicas de implementación:

- **Macro nivel de implementación:** Orientado a generar innovaciones relevantes para apoyar la renovación de las prácticas de aprendizaje y enseñanza en la educación superior. Como indicador de este nivel se identifica el exitoso desarrollo de varios proyectos Tuning regionales (Tuning Europa, Tuning Latinoamérica, Tuning Rusia, Tuning Australia, Tuning USA, Tuning, Canadá, etc.)

- **Micro nivel de implementación:** Focalizado en la implementación de las competencias Tuning (competencias específicas vs. competencias genéricas) en el currículo y el Sistema de Créditos Transferibles (SCT) de las Instituciones de Educación Superior (IES). Este proceso se ralentiza debido al gran número de actores. Además, los resultados son muy diversos. Como indicador se cuenta con numerosas investigaciones que examinan los procesos de implementación de las referidas competencias y SCT en algunas IES específicas.

En concreto, desde el modelo Tuning (Figura 1), las competencias genéricas se clasifican en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Para cada tipo de competencia se ha estimado un peso curricular respectivo, como se indica: Competencias instrumentales (37%), Competencias interpersonales (26%) y Competencias sistémicas (37%). No obstante, a nivel de micro-implementación curricular, estos porcentajes podrían definirse en función del modelo educativo y programa/carrera definido por la IES específica.

Figura 1: Clasificación de competencias genéricas Tuning



Nota: Basado en Taxonomía de competencias genéricas Tuning (Vera, 2020).

En general, el Proyecto Tuning opera como una red de innovación muy flexible, que busca mantener equilibrios sensibles (e.g. modelo educativo, plan de programa/carrera), lo que también puede interpretarse como una innovación en términos de gestión académica. El factor crítico de éxito parece evidenciarse en cómo las IES integran las competencias genéricas en sus propuestas formativas, diferenciando entre competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Otro factor crítico de éxito parece estar relacionado con la formación del cuerpo académico, especialmente en materia de metodologías activas y el trabajo inter- y transdisciplinar para así integrar, de manera coherente y significativa el conjunto de competencias genéricas definidas por la IES. En todo caso, se estima que la integración de las referidas competencias desde una línea transversal o curso específico (modelo de estanco disciplinar) parece no contribuir al desarrollo de competencias para toda la vida (Vera, 2018a, Vera, 2018b).

Marco contextual

La carrera de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México busca formar profesionales competentes en las áreas de Literatura, Lingüística y Comunicación por medio del conocimiento, el análisis y la crítica de los hechos lingüístico-literarios hispanoamericanos, preservando así los principios de una formación humanista-integradora que coadyuven al desarrollo dentro y fuera del país (UATX, s/f). En la Tabla 2 se enlistan las competencias genéricas del profesional en el campo de la Lengua y la Literatura de UATX y su relación con el modelo Tuning:

Tabla 2: *Competencias genéricas UAXT vs. Competencias genéricas Tuning*

Competencias genéricas UATX	Competencias genéricas Tuning
<ul style="list-style-type: none"> • Autorregular el aprendizaje identificando y formulando situaciones problemáticas de la realidad personal, profesional y social que vive, y comunicarlas en diferentes códigos, de manera ordenada, sistemática y crítica. • Asumir el compromiso que se tiene como universitario para actuar de manera ética, como profesional y ciudadano, en relación con la sociedad, el medio ambiente y consigo mismo. • Actuar como profesional capaz de desempeñarse en un mundo globalizado, manejando de manera rigurosa y pertinente los contenidos propios de su profesión, las nuevas tecnologías de la información, y comunicarse adecuadamente en su lengua materna y en un idioma diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para aprender en forma autónoma; Capacidad para resolver problemas; Capacidad de comunicación oral y escrita; Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; Capacidad crítica y autocrítica. • Compromiso ético; Responsabilidad social y compromiso ciudadano; Habilidad para aprender en forma autónoma. • Habilidad para trabajar en contextos internacionales; Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

- Desarrollar la capacidad de trabajar en equipos inter o multidisciplinares, con una visión prospectiva y creativa, asumiendo un liderazgo comprometido con el cumplimiento pertinente y oportuno de su trabajo profesional.
- Capacidad de trabajo en un equipo multidisciplinar; Capacidad creativa; Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; Habilidades en el uso de TIC.

Nota: Elaboración propia.

MÉTODO

Se trata de un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental-descriptivo, que busca analizar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana de la UATX. Participan 33 estudiantes, con una edad promedio de 21 años (DS = 3), de los cuales, 5 son de género masculino, 23 de género femenino, 2 de género no binario, 1 de género transexual y 2 prefieren no decir (15%, 70%, 6%, 3% y 6%, respectivamente). Los datos se recogen mediante un cuestionario de 27 preguntas, tipo escala de Likert, basado en el modelo Tuning (González y Wagenaar, 2006) y autoadministrado en línea, cuyos valores son 1 = Nada desarrollada; 2 = Ligeramente desarrollada; 3 = Moderadamente desarrollada; 4 = Muy desarrollada y 5 = Extremadamente desarrollada. El análisis se realiza con el paquete estadístico R (R Core Team, 2017).

RESULTADOS

Para efectos metodológicos, las competencias genéricas se agrupan bajo tres categorías: competencias instrumentales = ins; competencias interpersonales = int y competencias sistémicas = sis. Así, se solicita al estudiantado que indique las competencias que, según su percepción, han sido más desarrolladas durante su formación profesional (Cuadro 1). Se aprecia que la mayoría de medias se encuentra entre 3 y 4, lo que sugiere que los respondentes reconocen su adquisición en su proceso formativo.

Cuadro 1: Desarrollo de competencias genéricas Tuning

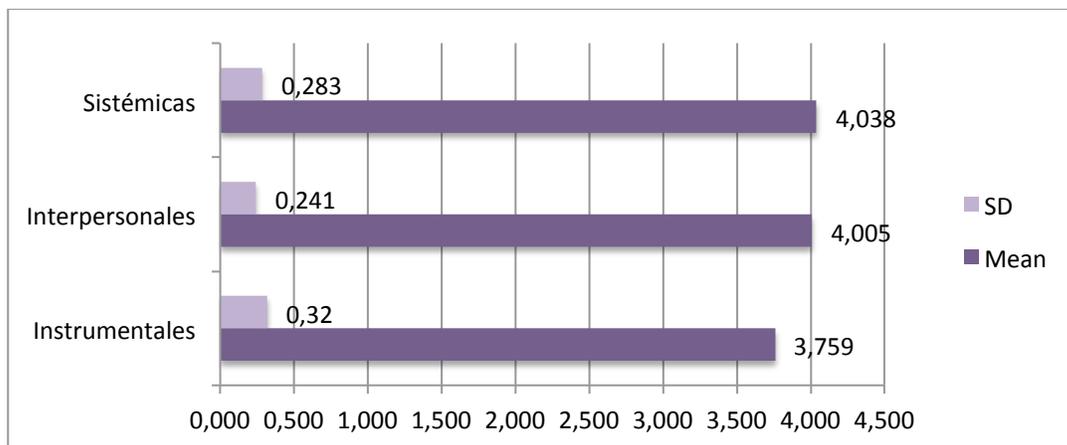
NRO.	COMPETENCIAS	N	M	SD
ins.1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	33	3,727	0,839
ins.2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	33	3,848	0,795
ins.3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	33	3,394	0,966
ins.4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	33	3,909	0,678
int.5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	33	4,152	0,870
ins.6	Capacidad de comunicación oral y escrita	33	4,061	0,899
ins.7	Capacidad de comunicación en inglés	33	2,909	1,128
ins.8	Habilidades en el uso de TIC	33	3,848	1,064
ins.9	Capacidad de investigación	33	3,848	0,795
ins.10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	33	4,030	0,918



ins.11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información	33	3,804	0,906
int.12	Capacidad crítica y autocrítica	33	4,030	0,951
sis.13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones	33	4,000	0,935
sis.14	Capacidad creativa	33	4,121	0,781
ins.15	Capacidad para resolver problemas	33	4,000	0,829
ins.16	Capacidad para tomar decisiones	33	3,727	0,977
int.17	Capacidad de trabajo en un equipo multidisciplinar	33	3,848	1,093
int.18	Habilidades interpersonales	33	3,727	1,039
int.19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	33	3,879	0,960
sis.20	Compromiso con la preservación del medio ambiente	33	4,303	0,951
sis.21	Compromiso con su medio sociocultural	33	4,273	0,944
int.22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	33	4,394	0,933
sis.23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	33	3,453	1,252
sis.24	Habilidad para aprender en forma autónoma	33	4,121	0,960
sis.25	Capacidad para formular y gestionar proyectos	33	3,818	1,974
sis.26	Compromiso ético	33	4,333	0,957
sis.27	Compromiso con la calidad	33	4,212	0,893

En el Cuadro 1 se observa que la competencia percibida como más desarrollada es la *Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad* ($M= 4,394$; $SD= 0,933$). Por su parte, la competencia genérica percibida como menos desarrollada es la *Capacidad de comunicación en inglés* ($M= 2,909$; $SD= 1,128$). Al realizar un análisis consolidado, en la Figura 1 se aprecia que las competencias más desarrolladas son las sistémicas ($M= 4,038$; $SD= 0,283$) y las interpersonales ($M= 4,005$; $SD= 0,241$). Comparativamente, las competencias instrumentales son percibidas como las menos desarrolladas en este grupo de estudiantes.

Figura 1: Consolidado de competencias genéricas



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En este estudio se ha encontrado que el grupo de estudiantes encuestado tiene una percepción favorable sobre el desarrollo de competencias genéricas en su formación. Este hallazgo concuerda con resultados similares (Vera, 2020) y se oponen a los niveles descendidos de competencias genéricas, encontrados en otros grupos de estudiantes y egresados (Schooley, 2017; Vera y Tejada, 2020). En todo caso, esto sugiere intervenir con metodologías activas y el trabajo colaborativo, a nivel de micro-implementación curricular (Vera, 2018). Esta intervención potenciaría el foco en la autorregulación declarado en el MHIC de la institución.

Además, para generar reales cambios transformacionales en el dominio competencial, se requiere movilizar las competencias genéricas, en su conjunto, tanto en ambientes de aprendizaje formales, no formales e informales (Vera, 2017; Simeon-Fayomi et al., 2018; Vera, 2020). Por consiguiente, los ajustes curriculares deberían ocurrir, tanto a nivel de meso como micro implementación curricular. Adicionalmente se sugiere intervenir con conexiones curriculares entre disciplinas, como una estrategia para promover el desarrollo de competencias genéricas, de manera integral, a través de metodologías activas y el trabajo inter, multi y transdisciplinar.

REFERENCIAS

- Alwi, N.A., Thahar, H.E. y Asri, Y. (2019). Developing Students' Soft Skill through Children Literature. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 178. 1st International Conference of Innovation in Education (ICoIE 2018). <http://repository.unp.ac.id/29875/1/YASNUR%20ASRI%205%2055912957.pdf>
- Chondekar, N. R. (2019). Significance and Application of Soft Skill Development in Teacher Education. *International Journal of Science and Research*, 12, 1964-1966. <https://www.ijsr.net/archive/v8i12/31121903.pdf>
- Cumming, A. y Michael Ross, M. (2008). *The Tuning Project (Medicine) - Learning outcomes / competences for undergraduate medical education in Europe*. https://www.researchgate.net/publication/297419241_The_Tuning_Project_Medicine_-_Learning_outcomes_competences_for_undergraduate_medical_education_in_Europe#fullTextFileContent
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase 2. Contribución de las universidades al proceso de Bolonia. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2008). Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction (2nd ed.). Bilbao, Spain: University of Duesto. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf



- Levin, J. y Jacobson, M. (2017). *Education as a Complex System: Implications for Educational Research and Policy* [Paper]. American Educational Research Association Meetings. https://www.researchgate.net/publication/312938036_Education_as_a_Complex_System_Implications_for_Educational_Research_and_Policy
- R Core Team (2017). A Language and Environment for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rychen D.S. & Salganik, L.H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a WellFunctioning Society*. Hogrefe & Huber. file:///Users/fernandovera/Desktop/Coaching/Definition_and_Selection_of_Competencies.pdf
- Rychen, D. S. y Laura H. Salganik, L. H. (eds.) (2001). *Defining and Selecting Key Cmpetences*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Schooley, R. (2017). *Why are So Skills Missing in Today's Applicants*. [Murray State Theses and Dissertations. 42]. <https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/42>
- Simeon-Fayomi B. C., Cheatan, B. S. y Oludeyi, O.S (2018). Soft Skills for Young Adults: Circuit In The Formal, Non-Formal and Informal Models. *Issues and Ideas in Education*, 6(1), 99–112. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609827.pdf>
- Spirovska, E. (2015). Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: knowledge beyond language learning. *SEEU Review*, 11(2), 95-106. https://www.researchgate.net/publication/299999967_Integrating_soft_skills_in_higher_education_and_the_EFL_classroom_Knowledge_beyond_language_learning
- Sultanova, L., Hordiienko, V., Romanova, G. y Tsytsiura, R. (2021). Development of soft skills of teachers of Physics and Mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1840, 1-14. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012038/pdf>
- Tang, K. N., Nor Hashimah, H. y Hashimah, M.Y. (2015). Novice teacher perceptions of soft skills needed in today's workplace. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 177, 284-288. <https://rediiie.cl/wp-content/uploads/Novice-Teacher-Perceptions-of-the-Soft-Skills-Needed-in-Todays-Workplace.pdf>
- Vera, F. (2017). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akadèmeia*, 15(1), 53-73. <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137/129>
- Vera, F. (2018a). Transformación curricular. El caso de una universidad privada chilena. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 79(2), 23-46. <https://rieoei.org/historico/documentos/7612.pdf>
- Vera, F. (2018b). Cambio paradigmático: Un análisis crítico de la sostenibilización curricular en la educación superior chilena. *Revista Akadèmeia*, 16 (1), 40-72. <http://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/1428?show=full>

- Vera, F. (2020). *El proceso de Bolonia y su impacto en la educación superior*. Webinar internacional. Red Internacional de Investigadores en Educación. <https://rediiie.cl/wp-content/uploads/El-proceso-de-Bolonia.pdf>
- Vera, F. y Tejada. E. (2020). Developing soft skills in undergraduate students: A case at a Chilean private university. *Revista Electrónica Transformar*, 1(1), 57-67. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/12>
- Vera, F. y García-Martínez. S. (2021). Creencias y prácticas de docentes universitarios respecto a la integración de tecnología digital para el desarrollo de competencias genéricas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-16. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11582>
- Vera, F. (2021). *Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de enfermería*. *Transformar*, 2(4), 47-54. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/43>