



UNIVERSIDAD SUPERIOR DE GUADALAJARA

**DOCTORADO EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES EN FASE DE TITULACIÓN:
UN ACERCAMIENTO PEDAGÓGICO DESDE LA COMUNICACIÓN VERBAL
PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

DOCTOR EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autor: Juan Francisco Castro Caris

Directora de Tesis: Dra. Janeth Beatriz Valecillos Pereira

UNIVERSIDAD SUPERIOR DE GUADALAJARA, MÉXICO

MAYO - 2026

Agradecimientos

A mis padres por confiar siempre en mí. Mi madre, por enseñarme que siempre existe una solución a todo y con los años, claro que sí aprendí. Mi padre, por enseñarme a oler la tierra mojada que me renueva.

A Farraw, por ser como el Araguañey que, aunque exista sequía... florece, entregando temple y la capacidad de superación de la venezolana. Por estar conmigo y apoyarme en este camino de estudios desde el primer momento. A mango, por ser mi compañero de trasnoches que su sola compañía tranquiliza y su lealtad calma el alma.

A profesor Ricardo Cristi que me otorgó consejos para proseguir en este camino de postgrados y creer desde hace años en este hijo de campesinos.

Resumen

La formación de los estudiantes universitarios está en tensión, ya que la sociedad del S.XXI necesita profesionales que adquiera competencias genéricas más que contenidos de la propia disciplinas, es por ello, que la docencia universitaria del s. XXI se enfrenta a desafíos que involucran a desarrollar procesos de innovación, tanto en la enseñanza y aprendizaje que aporten al desarrollo de competencias genéricas de acuerdo con políticas nacionales como internacionales, asegurando la calidad en la formación de los docentes en las propias Instituciones de Educación Superior. Esa formación, se enfrenta a que no existe una carrera profesional que forme en docencia universitaria, que los docentes no conocen estrategias de enseñanza y aprendizaje y que las Instituciones de Educación Superior implementan Modelos Educativos Institucionales. Es por ello, que Instituciones de Educación Superior deben realizar estrategias para formar a docentes en un modelo basado en competencias y que los estudiantes adquieran las competencias. Para ello se propone un Modelo Formación Pedagógica en Competencia de Comunicación Verbal, luego de evaluar la competencia de comunicación verbal en estudiantes de ingeniería, realizando un análisis de los resultados por ámbitos de expresar las propias ideas de forma estructurad, facilidad de transmitir mensajes y persuasión y adhesión de audiencias a mensajes, con llevando recomendaciones a la Institución de Educación Superior.

Palabras clave: Docencia, competencias, Instituciones de Educación Superior.

Abstract

The education of university students is under strain, as 21st-century society needs professionals who acquire generic competencies rather than just specialized disciplinary knowledge. Therefore, 21st-century university teaching faces challenges that involve developing innovative teaching and learning processes that contribute to the development of generic competencies in accordance with national and international policies, ensuring the quality of teacher training within Higher Education Institutions themselves. This training is hampered by the lack of a professional degree program specifically for university teaching, the fact that teachers are unfamiliar with teaching and learning strategies, and that Higher Education Institutions implement Institutional Educational Models. For this reason, Higher Education Institutions must develop strategies to train teachers in a competency-based model and ensure that students acquire these competencies. To this end, a Pedagogical Training Model in Verbal Communication Competence is proposed, after evaluating the verbal communication competence in engineering students, carrying out an analysis of the results by areas of expressing one's own ideas in a structured way, ease of transmitting messages and persuasion and adherence of audiences to messages, with recommendations to the Higher Education Institution.

Keywords: Teaching, competencies, Higher Education Institutions.

Tabla de contenido

Introducción	8
Capítulo I. Contextualización del problema	9
Presentación del tema y del problema	10
Formulación del problema	15
Justificación de la investigación	15
Objetivos de la investigación	17
Capítulo II. Marco Teórico – Referencial	19
Competencias genéricas en la educación universitaria	20
Características de las Competencias Genéricas	22
Formación en Competencias Genéricas en Latinoamérica	23
Competencias Genérica: Comunicación Verbal.....	25
Competencia Comunicación Verbal en Ingeniería	28
Competencia de Comunicación Verbal en Instituciones de Educación Superior	28
Capítulo III. Diseño metodológico de la investigación	31
Tipo y enfoque de investigación	32
Diseño de investigación.....	32
Fuentes de Información.....	33
Técnicas de recolección y análisis de la información.....	33
Variables	34
Población y muestra	34
Procedimiento investigativo	36
Capítulo IV. De la presentación y Análisis de Datos.....	38
Introducción	39
Instrumento.....	40
Procedimiento.....	40
Resultados.....	40
Capítulo V. Conclusiones y Aportes de la investigación.....	51
Programas de Formación en Docencia	52
Aseguramiento de Calidad en Educación Superior en Chile	56
Programa de Formación en Docencia: Modelo Formación Pedagógica en Competencia Comunicación Verbal.	58
Conclusiones	66
6 Referencias	71
7 Anexos	78

Índice de tablas

Tabla 1. Mapa de variables.....	30
Tabla 2. Muestra de estudio.....	35
Tabla 3. Distribución por género y edad.....	39
Tabla 4. Distribución por carreras.....	39
Tabla 5. Respuestas ítems frente a una situación de intercambio verbal su intervención sería.....	41
Tabla 6. Respuestas ítems al querer transmitir una situación relevante de qué manera se expresaría.....	42
Tabla 7. Respuestas ítem enunciado en una presentación al realizarle preguntas, usted.....	44
Tabla 8. Respuestas ítem cuando utiliza el lenguaje no verbal, es pertinente con el discurso verbal.....	45
Tabla 9. Respuestas ítem fomenta la participación de sus audiencias y preguntas de forma constructiva para conseguir el diálogo en una presentación.....	47
Tabla 10. Respuestas ítem usted adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones.....	49
Tabla 11. Modelo Formación Pedagógica en competencia comunicación verbal.....	60
Tabla 12. Fase 1. Diseño instruccionales de comunicación.....	61
Tabla 13. Fase 2. Implementación de diseños instruccionales.....	63
Tabla 14. Fase 3. Seguimiento de diseños instruccionales.....	64
Tabla 15. Fase 4. Evaluación de diseños instruccionales	65

Índice de figuras

Figura 1. Etapas procedimiento investigativo.....	36
Figura 2. Respuestas ítems frente a una situación de intercambio verbal su intervención sería.....	41
Figura 3. Respuestas ítems al querer transmitir una situación relevante de qué manera se expresaría.....	43
Figura 4. Respuestas ítem enunciado en una presentación al realizarle preguntas, usted.....	44
Figura 5. Respuestas ítem cuando utiliza el lenguaje no verbal, es pertinente con el discurso verbal.....	46
Figura 6. Respuestas ítem fomenta la participación de sus audiencias y preguntas de forma constructiva para conseguir el diálogo en una presentación.....	48
Figura 7. Respuestas ítem usted adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones.....	50
Figura 8. Etapas modelo formación pedagógica en competencia comunicación verbal.....	59

Introducción

La Educación Superior se encuentra ante una diversidad de desafíos, producto de cambios en lo social, económico, cultural y político a nivel regional y global, estos cambios son vertiginosos y tensionan el rol de las Instituciones de Educación Superior, desencadenando cambios en la gestión institucional, en sus estructuras organizacionales, relación con el medio, etc. lo cual afecta a la formación de los estudiantes.

Frente a estos cambios las Instituciones de Educación Superior, no basta solo con entregar competencias disciplinares propias de las carreras que imparten, sino más bien deben ser competencias genéricas que preparen a los estudiantes a contexto cambiantes, donde se privilegia en el mundo laboral profesionales que sean competentes en el actuar en diversos escenarios, proponiendo soluciones, liderando esos cambios y trabajando en equipo.

Es en las Casas de Estudios de nivel superior, donde los futuros profesionales logran adquirir las competencias genéricas, con asignaturas que tributan al logro del perfil de egreso y al Modelo Educativo. Esta verificación en corroborar si los estudiantes están adquiriendo lo declarado por carreras e institución es clave para asegurar el proceso de aseguramiento de la calidad en procesos pedagógicos y que permitirán que los titulados ingresen al mundo laboral con un sello distintivo a otros.

Se deben revisar los enfoques y diseños curriculares de educación superior, para realmente incrementar la capacidad de respuesta por parte de los profesionales, frente a los desafíos que le plantea la sociedad actual, desde las diferentes áreas del conocimiento. (Cordero, Y., Jauregui, S., 2021)

La formación de un ingeniero, en cuanto a conocimientos y habilidades se complejiza y rompe la enseñanza y aprendizaje tradicional de solo contenidos y evoluciona, por ejemplo, que esté capacitado en entregar los resultados de un proyecto de forma oral y escrita a sus pares e investigaciones. La investigación busca ser un aporte en la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje, planificación de la enseñanza, planes de estudios y evaluación de los aprendizajes en el proceso de formación de los futuros ingenieros.

Capítulo I. Contextualización del problema

Presentación del tema y del problema

Actualmente, en muchas universidades del primer mundo se vienen desarrollando modelos educativos basados en competencias; son definidas como un sistema de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo en contextos, especialmente educativos (López, J.,2011). Las universidades anglosajonas han incorporado en sus currículos las competencias que consideran clave en el mundo actual; la educación del siglo XXI exige habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para los estudiantes más allá de la adquisición de conocimientos académicos tradicionales. En los modelos educativos universitarios, las competencias más preponderantes son la comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo, gestión, tecnologías, liderazgos entre otros, debido al impacto que realizan en la formación profesional del estudiantado y las posibilidades de integración efectiva en el ámbito laboral (González, J., Estrella, J., 2020; Eizaguirre, A., et al., 2023). Los conocimientos especializados y destrezas profesionales junto con el desarrollo de competencias genéricas potencia la integración a la sociedad actual y la participación en ella (López, J.,2008; González, J., Estrella, J., 2023).

La no implementación de competencias genéricas en Educación Superior puede imposibilitar la formación integral de estudiantes, pues se constituyen en herramientas claves para la entrega de características diferenciadoras al profesional al insertarse en el mundo del trabajo (Yáñez, L.,2020). En este marco, el desarrollo de las competencias genéricas en estudiantes universitarios se considera relevante porque permite articular las destrezas y habilidades académicas y profesionales al contexto social y al modelo educativo institucional, lo que le imprime un valor agregado al perfil de egreso, y/o programa de estudios (Poblete, M., Villa, A.,2007); muestra de ello, el proyecto Tuning, logró unificar títulos profesionales a partir de la convergencia de las competencias genéricas declaradas en varias universidades en países que constituyen la Unión Europea (Navas, M., Ospina, J., 2020; González., Wagenaar, R; 2003).

Este giro de las universidades de transitar desde el conocimiento a competencias genéricas o transversales posibilita que no solo se enseñen conceptos

específicos de titulaciones, también se deben implementar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación efectiva, pues estas son claves para que los estudiantes enfrenten desafíos y cambios en el s. XXI (González, J., Estrella, J., 2023). Estas competencias entregadas en universidades permiten en el caso de la competencia de comunicación verbal ser de utilidad, por ejemplo, al ingeniero para socializar información, conceptos, problemas y soluciones de forma pública en audiencias especializadas como no especializadas de un tema en particular (Hermosilla, Z, et al.,2015). En el campo laboral, esta competencia permite al profesional dominar la interacción comunicativa, por medio de congregar conocimientos, habilidades comunicativas, principios, valores, actitudes, voluntad, observación, empatía, escuchar y expresarse verbalmente para desempeñarse en campo laboral (Universidad Nacional Autónoma de México. (22 de agosto de 2024).

La competencia de comunicación verbal posibilita expresar con claridad, ideas, conocimientos y sentimientos por medio del lenguaje, desarrollando, que el emisor se adapte a públicos diversos para lograr influir y desencadenar la adhesión al mensaje (Hermosilla, Z, et al.,2015). En educación superior, la comunicación es establecida por las universidades como una competencia transversal, sello y/o genérica, cuya implementación, no importa la titulación, por ende, es transversal, independientes programas de estudios y/o carreras que sean parte los alumnos. (Ordinola, E., Tapia, S., Arrese, R., 2023). En las universidades, para la adquisición de estas competencias, se debe fomentar que se expongan a los alumnos en el aula a dudas para responder preguntas y realizar trabajos, con frecuencia en exposiciones públicas. (Morote, P., Labrador, M., 2020).

Como competencia transversal, la comunicación verbal, se define como la claridad y oportunidad de expresar ideas, conocimientos y sentimientos de cada persona por medio de la palabra, adaptándose a situaciones y audiencias para la comprensión y adhesión. (Competencias Genéricas. Universidad de Deusto). Esta competencia en los estudiantes tributa a que no solo sean capaces de conocer la técnica de su disciplina, sino que además adquieran la lectura y comunicarse verbalmente y por escrito las ideas que desean expresar. (Hermosilla, Z, et al.,2015).

Las universidades han implementado esta competencia genérica y otras, han desarrollado un proyecto formativo integral, como planes de estudios universitarios, que proporcionen una formación y adquisición de un sólido entramado de competencias (Álvarez, C., 2003). Como lo han desarrollado por medio de sus modelos educativos institucionales, por medio de tres modalidades en el diseño de competencias transversales por parte de las instituciones de educación superior: a) diseño formativo paralelo al currículum, b) diseño formativo diferenciado y c) diseño formativo integrado. (Covarrubias, C., Mendoza, M., Espejo, R., 2022) En nuestro país, según, Covarrubias, 2023, los modelos predominantes para el desarrollo de competencias transversales en las universidades chilenas que forman parte de este estudio son el diseño formativo paralelo al currículum y el diseño formativo diferenciado, esto produce, que algunos autores manifiestan resistencias y dificultades por parte de los académicos para integrar las competencias transversales en los diversos módulos donde imparten sus clases (Pérez García y Sierra, 2013; Poblete, Bezanilla, Fernández y Campo, 2016).

Es importante señalar que las competencias transversales más recurrentes en los currículos de instituciones de educación superior, Chile, es la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la ética, la responsabilidad social y el aprendizaje autónomo (Covarrubias, C., Mendoza, M., Espejo, R., 2022). Además, las Instituciones de Educación Superior, en nuestro país, han tomado decisiones de entregar a los estudiantes aptitudes que los formen de manera integral, optando por modelos, tales como el de competencias. (Vásquez, L., 2023). Por último, la ley 21.091 de 2018, sobre el nivel de educación superior en Chile, destaca la puesta en marcha de un Modelo Educativo, otorgando al modelo de aprendizaje basado en competencias como base de este modelo. (Vásquez, L., 2023).

Los Modelos Educativos de algunas Instituciones de Educación Superior, en Chile, tanto públicas como privadas, han establecido sus competencias transversales, genéricas o sellos. Cada Institución ha estimado conceptualizar de manera diferente la definición de competencias genéricas, tal es el caso de la Universidad de Chile, que la define como competencias genéricas, multifuncionales y transversales, aluden al desempeño personal en escenarios en los que se requiere capacidad para

comunicarse, interactuar y colaborar con otras personas, de acuerdo con los ámbitos de acción propios de cada disciplina o profesión. (Modelo Educativo de la Universidad de Chile, 2021).

Por otro lado, la Universidad de Concepción, define las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permiten a la persona resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares y diversos” (Modelo Educativo Universidad de Concepción, 2011). No van unidas a ninguna disciplina, sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas del conocimiento y situaciones (la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y especialmente la capacidad de aprender, entre otras). (Modelo Educativo Universidad de Concepción, 2011). También, la Universidad de Talca, implementa su modelo de formación, propio y distintivo, fundamentado en el enfoque por competencia; posee dentro de su Modelo Educativo tres tipos de competencias: a) instrumentales para el trabajo académico; b) de desarrollo personal; c) de formación ciudadana (Pizarro, I., 2014). Así mismo, la Universidad Santo Tomás, ha establecido que, en su Modelo de Formación, que el desarrollo de competencias genéricas (de aprendizaje y personales) que configuran armónicamente el perfil de egreso de la UST.” (Modelo de Formación de la Universidad Santo Tomás, 2020). Además, las competencias genéricas se encuentran presentes en todos los perfiles de egreso y tiene relación con los valores institucionales.

En cambio la Universidad Diego Portales, no declara abiertamente que es una competencia genérica, en Pregrado, o la define, sino más bien establece el concepto de líneas transversales como pensamiento crítico, comunicación efectiva, colaboración entre distintas áreas de conocimiento, razonamiento ético y solución de problemas, logrando que la formación humanista (o de carácter general) que imparte la Universidad proporciona una comprensión del mundo de mayor riqueza y profundidad (Planificación Estratégica 2022 - 2026, 2022). Por su parte la Universidad Alberto Hurtado, establece que las competencias “implican aprendizajes que permitan

a los sujetos resolver situaciones complejas, recurriendo a distintos tipos de saberes, de manera integrada.” (Proyecto Formativo Modelo Pedagógico, 2019)

Por último, la Universidad Técnica Federico Santa María, desarrolla un enfoque curricular en basado en competencias para la formación profesional desde un enfoque Curricular en un proceso académico-formativo para cubrir las necesidades diversas de sujetos con características, intereses, atributos y puntos de partida heterogéneo (Modelo Educativo Institucional Universidad Técnica Federico Santa María, 2016). En el marco anteriormente descrito, cobra relevancia la comunicación efectiva como sello o competencia transversal en los modelos educativos; siendo para Universidad Técnica Federico Santa María, una competencia que despliega comunica efectivamente tanto en forma escrita como oral, en español e inglés (Modelo Educativo Institucional Universidad Técnica Federico Santa María, 2016).

Existen estudios sobre la adquisición de competencias por parte de los estudiantes en educación superior. En cuanto a la competencia de comunicación oral, en estudiantes de carreras de ingenierías, Hermosilla, Z, et al.,2015, destaca en su estudio que la comunicación oral es clave en el contexto laboral del ingeniero ya que debe ser competente en transferir información, ideas, problemas y soluciones a diferentes tipos de públicos y audiencias. El mismo autor en su estudio a estudiantes de Ingeniería Civil, detalla que existe una carencia en los estudiantes con respecto a la competencia oral, logrando determinar que al cursar algunas asignaturas de su formación no logran adquirir esta competencia, ya que se establece como una formación aislada más que sistemática como competencia genérica, independiente de la asignatura y/o programa.

En el aseguramiento de la implementación de las competencias genéricas, conocidas en el Modelo Educativo de Universidad Técnica Federico Santa María como sellos, la institución ha determinado una Política UTFSM Docencia y Resultados del Proceso Formativo que forma parte de su Plan Estratégico Institucional, en el cual establece “sistematizar la instalación del modelo educativo institucional vigente y las competencias sello en él declaradas, alineados con el compromiso de formación de personas en los distintos niveles, desde técnico a postgrado, en sus diferentes jornadas, campus, sedes y modalidades, sumando a ello los programas de formación

continua” (Plan Estratégico Institucional. 2020 – 2023. Docencia y Resultados del Proceso Formativo. Universidad Técnica Federico Santa María. 2020), es decir, desarrollar procesos de seguimiento a la adquisición de las competencias en los estudiantes.

A uno de los elementos que la Universidad Técnica Federico Santa María, puede realizar seguimiento es el cumplimiento de sus competencias sellos, por medio, de los programas de asignaturas. Al revisar algunas líneas curriculares transversales de las ingenierías, declaran competencias sellos y otras no. Además, existen asignaturas que detallan en sus programas que durante el semestre los estudiantes desarrollarán actividades alineadas con la competencia sello de comunicación efectiva, por ejemplo, en Física II, III, IV, Química y Sociedad, Inglés. Existe una identificación de la competencia, sin embargo, se debe evidenciar, según Brito, Basualto y Reyes (2023), una “coherencia que debe existir en toda la planificación porque todo debe tributar a la competencia genérica a trabajar” (p,254) es por ello por lo que se hace fundamental identificar que esta coherencia se realice en pro de la formación de los estudiantes y el cumplimiento del Modelo Educativo.

Formulación del problema

El Modelo Educativo de la Universidad Técnica Federico Santa María y sus carreras de ingenierías: ¿Cómo perciben los estudiantes en fase de titulación el desarrollo de la competencia genérica en comunicación verbal y su impacto en los desafíos para su formación profesional?

Justificación de la investigación

Esta investigación debido a la temática de interés e impacto en la educación superior se justifica, pues la temática de competencias genéricas contribuye al reconocimiento de los nuevos perfiles de egreso que los estudiantes requieren para insertarse en el mundo laboral. La formación educativa universitaria se encuentra en una encrucijada, sobre la formación de los estudiantes de pregrado, posgrados y formación continua, en lo que respecta de cuáles serán los contenidos, habilidades, valores y actitudes que su alumnado deberá adquirir en su proceso de formación para un s. XXI. Esta realidad tensiona los Modelos Educativos de las Instituciones de

Educación Superior, ya que deben ir cambiando y mutando, si es así, ¿Cómo podemos prever esto? ¿Qué acciones realizan las casas de estudios? ¿Cómo prever qué contenidos y habilidades se necesitan para un mundo desconocido? Las respuestas debieran estar asociadas a incluir en planes de estudios y perfiles de egreso competencias genéricas para todos los estudiantes.

Desde las políticas públicas y los sistemas de aseguramiento de calidad en educación superior los países han avanzado en establecer estándares que aseguren procesos de formación, dar cumplimiento al proyecto educativo, mecanismos institucionales de políticas de calidad, etc. En esta línea, Chile, ha establecido criterios y estándares para la acreditación de universidades, los cuales determinan dimensiones, criterios y estándares que las universidades deberán cumplir para sus procesos de acreditación. Existen estándares que son calificados como críticos y su no cumplimiento conlleva a la no acreditación de la institución. Uno de ellos es el criterio 1: modelo educativo y desarrollo curricular, el cual establece que, CNA (2022):

El Modelo Educativo es conocido por la comunidad e integra el sello distintivo de la institución. Su formulación es explícita y cuenta con normativa y/o procedimientos vigentes que orientan la formación, en particular el proceso de enseñanza y aprendizaje, para todos sus programas, niveles (pregrado, postgrados, especialidades u otros) y modalidades impartidas. (p. 11)

Es fundamental para el cumplimiento de lo declarado en el Modelo Educativo, como son las competencias genéricas, que las Instituciones de Educación Superior aseguren procesos de gestión institucional, implementando lineamientos de cómo abordar las habilidades en la formación de los estudiantes, definir en qué ciclos abordarán, su evaluación y seguimiento (Yáñez, L., 2020)

Se deben revisar los enfoques y diseños curriculares de educación superior, para realmente incrementar la capacidad de respuesta por parte de los profesionales, frente a los desafíos que le plantea la sociedad actual, desde las diferentes áreas del conocimiento. (Cordero, Y., Jauregui, S., 2021). En este sentido, la formación en ingeniería general poseerá amplias oportunidades para el desarrollo y bienestar en diversos contextos laborales, productivos y profesionales. Las carreras de ingeniería tradicionales seguirán vigentes en su mayoría, pero adaptándose a los nuevos

escenarios y mundo laboral (Guerrero, A., 2013). Se requiere nutrir la formación de carreras ingenierías, pasando de solo del conocimiento a habilidades, destrezas, procedimientos y cómo actuar en su desarrollo profesional, de ahí la importancia de este estudio.

Los egresados de educación superior al demostrar la adquisición de competencias genéricas, en su ingreso al mercado laboral, y a pesar de su importancia, demuestran en algunos casos que es deficiente en opinión de las empresas. (Maury, S., Marín, J., Maury. A., 2021). En el caso de los titulados y su evaluación de competencias genéricas, por ejemplo, TIC, trabajo en equipo, resolución de problemas, pensamiento creativo, aprendizaje continuo, entre otras, existen estudios que concluyen que estas competencias son muy valoradas por los estudiantes porque les permite una mayor empleabilidad al momento de ingresar al mundo laboral. (Brito, S., Basualto, L., Reyes, L., 2023)

La formación de un ingeniero, en cuanto a conocimientos y habilidades se complejiza y rompe la enseñanza y aprendizaje tradicional de solo contenidos y evoluciona, por ejemplo, que este capacitado en entregar los resultados de un proyecto de forma oral y escrita a sus pares e investigaciones. La investigación busca ser un aporte en la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje, planificación de la enseñanza, planes de estudios y evaluación de los aprendizajes en el proceso de formación de los futuros ingenieros.

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar el proceso de formación de la competencia de comunicación verbal en los estudiantes en fase titulación de carreras de Ingenierías de la Universidad Técnica Federico Santa María para su formación profesional.

Objetivos Específicos

Describir las competencias genéricas que reciben en su formación los estudiantes en carreras de Ingenierías.

Caracterizar las habilidades que desarrollan los estudiantes a partir de la formación de la competencia en comunicación verbal.

Proponer un plan de formación pedagógica orientado al desarrollo de competencias en comunicación verbal en estudiantes para su formación profesional.

Capítulo II. Marco Teórico – Referencial

En este apartado se encontrará todas las nociones teóricas que sustentan este estudio, considerando las variables, dimensiones e indicadores descritos en el mapa de variables.

Competencias genéricas en la educación universitaria

En el s. XXI la formación en la Educación Superior se da en contextos socioculturales cambiantes, donde la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, son fundamentales para el desenvolvimiento de las personas tanto en su desarrollo académico, profesional y personal; en este escenario la formación en competencias juega un rol determinante. Ahora bien, las competencias se definen como el adecuado desempeño de habilidades y destrezas en diferentes contextos, integrando los conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (Poblete, M., Villa, A., 2007). Del mismo modo, las competencias son referidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para desempeñar actividades entregadas, capacidades de movilizar y lograr implementar estos elementos en un entorno (Álvarez de Eulate, C., 2006).

Las competencias, de forma general, son definidas como un comportamiento o desempeño destacado, cuyos conocimientos, habilidades, destrezas, son puestos en marcha en un lugar o puesto de trabajo. (Eizaguirre, A., Bezanilla, M., Olalla-García, A., 2018). Este tipo de desempeño reúne habilidades, conocimientos y actitudes para que los estudiantes logren de manera real más allá de la adquisición de conocimientos (González, J., Estrella, J., 2023). En este marco, algunas Instituciones de Educación Superior han incorporado en su modelo educativo institucional el desarrollo de ciertas competencias genéricas, las cuales son empleadas como mecanismos para lograr fortalecer destrezas y habilidades para la vida en sus estudiantes, vinculándose con la formación disciplinar.

Las competencias genéricas que se han incorporado en los modelos educativos de algunas universidades trascienden a la formación disciplinar de las carreras o programas. De acuerdo con la Guía de ayuda para la redacción de

competencias de la Universidad Autónoma de Madrid (2021), son enfoques genéricos y globales que permiten al estudiantado desenvolverse de manera efectiva en diferentes contextos y situaciones académicas y laborales. Las competencias genéricas, varían de acuerdo con el tipo de Institución de Educación Superior, las cuales pueden clasificarse en transversales, cognitivas, comunicativas, de base, generales, entre otros. En consecuencia, el concepto de competencia presenta una disposición semántica polisémica; es decir, tiene diferentes significados según los contextos educativos, autores, pensamientos y líneas investigativas (Brito, S., Basualto, L., Reyes, L., 2023). Lo que aglutina a estas definiciones, es el aporte en el ámbito social, profesional, laboral para el desenvolvimiento en áreas culturales, sociales y políticas del estudiantado. (Parada, A., Fernández, D., Pineda, E., 2024).

En consecuencia, la definición de competencias genéricas, que se utilizará durante este estudio, involucra la integración de conocimientos, habilidades y actitudes para el logro de una tarea en un contexto académico y profesional. De esta manera, el enfoque por competencias tendrá implícitamente relación con la capacidad de desempeñar tareas, tal y como lo refiere Wright, C., Sirhan., Marisol., et. al., (2020). En este marco, existen experiencias, tales como el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2000), que han presentado las competencias como elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier tipo de titulación en las Instituciones de Educación Superior, tales como, capacidad de aprender, tomar decisiones, de diseñar proyectos, entre otras que son comunes a todas o la mayoría de las carreras universitarias.

En este mismo orden, la Universidad de Deusto en España, estableció desde el 2000, en su modelo institucional, tres tipos de competencias genéricas o transversales que se identifican con el enfoque y sello educativo de esta casa de estudios, pero que puede ser adaptativo a otras instituciones. Según Poblete, M., Villa, A (2007):

- a) Competencias interpersonales, son referidas como las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Es decir, habilidades que permiten comunicarse de

manera efectiva con los demás, expresar ideas y pensamientos, escucha activa, y trabajo colaborativo, entre otros.

- b) Competencias sistémicas, están relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema. Para ello, requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes con un todo. Es decir, es la capacidad para comprender y analizar problemas complejos, identificando patrones y relaciones entre los componentes del sistema.
- c) Competencias instrumentales, son consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin. En consecuencia, son habilidades prácticas que permiten utilizar herramientas tecnológicas en el contexto académico y profesional para lograr objetivos y tareas específicas. (pp. 55-56)

Características de las Competencias Genéricas

Las competencias genéricas, están conformadas por una serie de elementos, tales como: conocimientos, destrezas, técnicas, actitudes y valores, que en diversas situaciones las personas demuestran su nivel de aplicación y uso (Poblete, M., Villa, A., 2007). Para la implementación se requiere de un proceso ascendente y progresivo en diversas situaciones como por ejemplo en resolución de problemas, por medio de un desempeño destacable en temáticas de estudios y laborales, con el fin de formar una personal integral. (López. Ruiz, J., 2011). Es relevante, la flexibilidad para el uso y fortalecimiento de las competencias; cobra importancia el contexto del problema por resolver por la persona, sujeto o estudiante, desencadenando una adaptación a determinadas condiciones en un contexto dado. (Eizaguirre, A., Bezanilla, M., Olalla-García, A., 2018). Del mismo modo, la aplicación de las competencias está sujeta a diversas situaciones y contextos en la que puede estar relacionada las tareas (Eizaguirre.,2018); asimismo, las actitudes que toman los individuos pueden obstaculizar o favorecer el desempeño, coadyuvando a un mayor desarrollo de estas (Eizaguirre, A., Bezanilla, M., Olalla-García, A., 2020).

Para caracterizar las competencias genéricas en el ámbito educativo, es necesario identificar dos áreas fundamentales: La primera es la aplicabilidad en el

ámbito laboral, esto implica la mejora del desempeño de los trabajadores a través de la capacitación y apoyo de sus planes de desarrollo de la carrera; y, la segunda es el ámbito de la formación de estudiante, enfocada en atender las demandas del contexto educativo y del perfil laboral y social en el que estará desenvuelto. (Pugh, G., Lozano, R., 2019). Ambas áreas, implican capacidades para enfrentar situaciones complejas, para ello se requiere movilizar un sin número de saberes y al mismo tiempo, la reconstrucción del conocimiento, para innovar, buscar soluciones o desplegar diversas decisiones académicas. (Carrillo, G., 2018).

Desde este marco, se espera que las titulaciones, desarrollen no solo la acumulación de conocimientos, sino a la vez habilidades profesionales y actitudinales que permitan a los estudiantes, posteriormente, ubicarse en el contexto laboral y en la sociedad. Esto se enfrenta a la docencia universitaria tradicional, que centra el proceso de enseñanza - aprendizaje, en contenidos disciplinares, con un énfasis académico, desencadenando dificultades en los titulados para insertarse en el ámbito laboral, social y político. Ante estos desafíos en la docencia hay que transitar hacia el currículo por competencias, dejando de lado las competencias técnico-laborales, competencias académicas y dando pasos a competencias transversales que habilitan al titulado a insertarse en la sociedad y mercado laboral.

Formación en Competencias Genéricas en Latinoamérica

En Latinoamérica, la formación en Competencias está liderada por el Proyecto Tuning (2004), y el Centro Internacional de Enseñanza Superior e Investigación de la Universidad de Deusto, se han enfocado en ser una organización permanentemente atenta a las demandas sociales y a las necesidades futuras, que desempeñe un papel clave en la Educación Superior a través de la investigación, la experimentación, la innovación educativa y el apoyo a la toma de decisiones en política de educación y empleo. En este marco, ha impulsado diferentes iniciativas para fortalecer las competencias genéricas asociadas a las titulaciones oportunas en las universidades en Latinoamérica, especialmente aquellas asociadas al meta perfil de carreras de

ingeniería, para el desempeño de sus egresados en el campo laboral y/o sociales (Tuning Academy. América Latina, 2013).

Otro caso relevante en la implementación de Competencias Genéricas en la Educación Superior, de acuerdo con lo expresado por Giordano, R., Cirimelo, S., (2013), especialmente en las carreras de ingeniería en Argentina, revela que algunas Universidades públicas y privadas establecieron de forma conjunta, diez competencias genéricas asociadas al perfil de egreso, ordenadas a su vez en dos grandes grupos que a continuación presentan. Según Giordano, R., Cirimelo, S. (2013):

- 1) **Competencias tecnológicas:** Aquellas que permiten identificar, formular y resolver problemas de ingeniería; aquellas que permiten concebir, diseñar y desarrollar proyectos de ingeniería (sistemas, componentes productos o procesos); competencia para gestionar, asociadas a planificar, ejecutar y controlar proyectos de ingeniería (sistemas, componentes productos o procesos); competencia para utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de la ingeniería; y finalmente, competencia para contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos o innovaciones tecnológicas.
- 2) **Competencias sociales, políticas y actitudinales:** Aquellas que permite desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo, competencia para comunicarse con efectividad, competencia para actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global, competencia para aprender en forma continua y autónoma, competencia para actuar con espíritu emprendedor. (p. 124)

En este mismo contexto, en Colombia, esfuerzos desde las políticas públicas, desde el año 2008, a través del Ministerio de Educación, estableciendo un marco de competencias genéricas para atender a las productivas del país a partir de la formación universitaria, determinando cuatro competencias genéricas pertinentes: a) comunicación en lengua materna y otra internacional, b) pensamiento matemático,

c) ciudadanía y , d) manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TICS) (Ministerio de Educación Nacional, 2009). (Torres, Luz., 2015).

Competencias Genérica: Comunicación Verbal

La comunicación verbal con la creación de los medios de comunicación, a mediados del siglo XX, se posiciona como un fenómeno en que las ideas se expanden por medio de la prensa, radio y televisión, constituyendo un objeto de estudio. Por ejemplo, aparecen modelos de comunicación de Shannon y Weaver que buscaban teorizar la comunicación y posicionarla como ciencia. Según Miquel (2011) el modelo de Shannon y Weaver se relaciona con el esquema estímulo-respuesta y agrega que la comunicación busca ejercer influencia sobre los otros. Este estímulo, se asocia al que un individuo escucha el mensaje, estructurado para contextos específicos, en que según, Santos (2012) se ven expuestos elementos como política, cultura y sociedad desde el emisor y el receptor interpreta de acuerdo con sus experiencias, códigos y cultura.

Para el año 1949, Lasswell, realiza adaptaciones al modelo de Shannon y Weaver. Conserva las categorías (emisor, mensaje, canal, receptor) sin embargo añade el punto de vista de la propaganda y su efecto en la comunicación. El modelo de Lasswell postula que la comunicación, según Terrón (2004), es intervencionista y manipuladora, otorgando al emisor el poder y la capacidad de influencia y el receptor sólo como un sujeto pasivo, debido que la reacción al mensaje es por medio de una conducta que es deseable o no. Tanto los modelos de Shannon y Weaver y Lasswell son categorizados como lineales.

En cambio, los modelos circulares, definen la comunicación como un proceso que relaciona la comunicación con transmisión y selección de información donde los procesos sociales, son regulados, incorporando a los modelos de comunicación el feedback. Uno de estos modelos es el De Fleur, el cual establece que, según Terrón (2004) el emisor impulsa un flujo de comunicación al receptor por medio de comunicación y el receptor al emisor por vía de instrumentos que permiten el feedback. El modelo de Osgood y Schramm, agrega al modelo anterior, que los participantes en el proceso de comunicación realizan funciones como el codificar,

decodificar e interpretar. En esta misma categoría, de modelo se establece el de Dance, que opina que modelos circulares se equivocan, de acuerdo con lo expresado por Terron (2004):

al considerar que la comunicación vuelve al punto de partida. Efectivamente, si lo característico de la comunicación es que produce efectos (transforma), entonces el proceso de vuelta será a un punto diferente (o a un actor con una actitud diferente) del originario. Al mismo tiempo la espiral subraya el carácter dinámico, cambiante de la comunicación, en la que cada acontecimiento tiene incidencia sobre el siguiente, y permite así concebir una comunicación evolutiva en la que se incrementa el grado de entendimiento y la relación comunicativa entre los actores. (p.204)

Por último, existen los modelos reticulares de comunicación, estos modelos definen la comunicación como un entramado, donde ideas, significados, etc., se transmiten de acuerdo a las influencias de los emisores, desencadenando en los individuos de la sociedad acciones. Uno de estos modelos es el Newcomb, que plantea, según Terron (2004), un componente afectivo (aprecio o rechazo) de una relación conversacional tiende articularse sobre el objeto de referencia (X), de modo que cuando se establece ese equilibrio entre A, B y X, se establece una relación resistente al cambio. Luego, el modelo de Gerbner, agrega que existen dos elementos quien produce la información y quien la recibe, agregando que existe una negociación o intercambio dentro del proceso comunicativo. Por último, existe el Modelo de Westley y McLean, que agrega complejidades a la comunicación e introduce el canal o comunicador, que se posiciona como aquel que selecciona la transmisión entre la fuente y el público, otorgando la tarea de la interpretación de las necesidades del público.

En lo que se refiere a Competencia de Comunicación Verbal, esta competencia implica no solo el desempeño de la expresión oral, sino también la escrita y corporal. Por ejemplo, la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Es decir, en desde diversas acciones y dimensiones de

la comunicación, conjugando el uso adecuado de tono de voz y de los medios de apoyo y, en general, la capacidad para transmitir realmente lo que se pretende comunicar. Competencia Comunicación Verbal. Universidad de Deusto. 2017).

En el proceso comunicativo, el hablar en público en una reunión de trabajo o personas de interés laboral o académico, el emisor debe expresar las ideas de manera clara y expedita. A nivel universitario. La formación en habilidades comunicativas favorece a los estudiantes en el ingreso y mejor desempeño en el mundo laboral. (Bolívar, A. et al. 2013). La competencia de comunicación verbal, por lo tanto, se define, según Huaman, P., Velasco, Jhon., et. al (2023):

es el conjunto de habilidades, destrezas y saberes de los que emplean docentes y estudiantes para comunicarse, no es solo reducible al aspecto lingüístico, sino mucho más complejo o multidimensional; ya que tiene otros componentes tales como: la parte sociológica, psicológica, pragmático y pedagógico (p.2).

Otro acercamiento a la competencia de comunicación verbal según Briz, V., (2016):

la capacidad potencial o la habilidad práctica y observable, de carácter complejo y compuesta por diversidad de componentes (conocimientos, procedimientos, actitudes, etc.) de diferente naturaleza (psicológicos, socioculturales, lingüísticos, etc.), para expresarse de manera clara, coherente y comprensible en la transmisión de diversidad de mensajes (información, emociones, opiniones, etc.) mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo (verbales o no verbales, medios tecnológicos, etc.), con el fin de relacionarse y participar de forma activa, adecuada, correcta y eficiente en la diversidad de situaciones cotidianas y formales de la vida privada, social, académica y profesional” (p. 37).

Competencia Comunicación Verbal en Ingeniería

Con respecto a la competencia de comunicación verbal en ingenieros, el Proyecto Tuning Academy América Latina (2004 - 2007), determinó que es una competencia fundamental en la formación que deben recibir los estudiantes, tanto de forma oral y escrita. Además, definiéndose como, según Tuning Academy. América Latina (2013) la “habilidad que posee un graduado universitario para elaborar informes y presentaciones, entendibles por terceros y que comuniquen adecuadamente el mensaje” (p 44). Esto otorga un entendimiento desde una mirada integrada de meta perfiles.

En el caso de Chile, por ejemplo, la Universidad de Chile, estableció competencias genéricas como orientación al logro, la proactividad, la rigurosidad, la flexibilidad, la comunicación efectiva y la innovación. A la vez se implementan, en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile (FCFM-UCH), son declaradas en los planes de estudio (Sologuren, E., Núñez, C. y González, M. 2019). Se otorga una posición especial a la comunicación y se implementa en lo micro curricular en carreras del área de la ingeniería. Ampliando la concepción tradicional de competencia verbal, añadiendo que el estudiante lee y escucha de forma analítica diferentes tipos de textos pertinentes para su formación, expresando de manera eficaz, clara e informada sus ideas, en situaciones académicas formales, tanto en modalidad oral como escrita, en español (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) (2018).

Competencia de Comunicación Verbal en Instituciones de Educación Superior

Para la investigación, en Instituciones de Educación Superior, según Ardilla, J., Muñoz, A (2023). “las competencias comunicativas se concretan a través de la escucha, lectura, escritura y oralidad, son cualitativas con respecto a la actitud, disposición para comunicarse en el escenario de los procesos educativos”. (p.9).

Ahora bien es fundamental que esta competencia y las otras competencias genéricas están relacionadas entre sí, es decir, no podemos diseñar la

implementación de manera aislada sino más bien al desarrollar una se están trabajando otras, por ejemplo, los estudiantes en la puesta en marcha en diversos contextos la competencia de comunicación verbal a la vez están articulando el, según Universidad de Deusto (2009) “pensamiento reflexivo, pensamiento deliberativo, pensamiento conjunto, automotivación, comunicación interpersonal, manejo de otros idiomas, trabajo en equipo, negociación, liderazgo, autoestima, prestigio de la propia imagen confianza”(p.5)

La formación de los estudiantes en Instituciones de Educación Superior, los planes de estudios, syllabus y las guías de los estudiantes, buscan que la competencia de comunicación verbal en su, según Sandoval, E., Flores, S., (2023) “ejecución y el desempeño de la competencia comunicativa implica que el individuo no solo posea la habilidad de manejar una lengua, sino también de ubicarse en una situación y contexto comunicativo de una comunidad desde una perspectiva social, cultural e ideológica” (p.30)

Tabla 1

Mapa de variables

Objetivos específicos	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Describir las competencias genéricas que reciben en su formación los estudiantes en carreras de Ingenierías.	Competencias Genéricas	Competencias en la formación del estudiantado	Influencia en audiencia	3,9
			Uso de la ética	3,9
			Participación de sus audiencias	4,1
			Pensamiento creativo	4,1
			Adaptación al entorno	4,2
Caracterizar las habilidades que desarrollan los estudiantes a partir de la formación de la competencia en comunicación verbal.	Competencia comunicación verbal	Habilidades de comunicación verbal	Adapta su argumentación	4,0
			Exposición oral	3,4
			Transmitir situación	3,2
			Intercambio verbal	3,1

Capítulo III. Diseño metodológico de la investigación

Tipo y enfoque de investigación

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo de investigación. En cuanto a esto último, se basa en que, según Sampieri (2014), se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer patrones de comportamiento y experimentar teorías. Cuenta con una sistematicidad y buscan desarrollar la crítica en la investigación. Reúne, recolecta y analizar datos.

En cuanto al tipo de estudio descriptivo, busca describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, determinando características y siendo útil para mostrar un nuevo ángulo y dimensión de un fenómeno. Según Guevara, E., Verdesoto, A., et. al. 2020, este estudio busca puntualizar las particularidades de la población en la cual se está realizando en el estudio y el registro suministrado por la investigación, cumple con ser verídica, precisa y sistemática. Lo fundamental es observar y verificar las características de lo estudiado, es decir, Sampieri (2014):

“se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p. 125)

Destacando que su valor para las investigaciones se asocia al mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación se refiere a, según Kerlinger (2020), es un plan que posee la estructura de la investigación y busca obtener respuestas a la pregunta de investigación. Además, busca obtener información empírica en cuanto a las relaciones del problema.

En esta investigación, el diseño de investigación se asocia a los pasos a seguir en investigaciones cuantitativas de enfoque no experimental descriptivo, es un estudio que no construye situaciones, más bien se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. Es un método de investigación que observa fenómenos sin manipular deliberadamente las variables, analizando eventos tal y como ocurren en su contexto natural de acuerdo con el tipo de recolección de datos puede ser transeccional (un solo momento) o longitudinal varios momentos, según Tamayo y Tamayo, 2015.

Fuentes de Información

En cuanto al tipo de fuentes de información, se utilizarán primarias y secundarias. En cuanto a primarias se realizarán encuestas a estudiantes de ingeniería de la Universidad Federico Santa María. Por último, fuentes secundarias se realizarán un recolección y análisis de información de documentos institucionales de la Casa de Estudio, investigaciones y estudios de competencias genéricas como competencia genérica de comunicación verbal.

Técnicas de recolección y análisis de la información.

Toda investigación necesita realizar una recolección de información y posteriormente el análisis de esta. La recolección de datos, según Hernández & Duana (2020), es considerada como la medición previa a la obtención del conocimiento. En cuanto a las técnicas de recolección de datos:

“comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación. Existen múltiples y diferentes instrumentos útiles para la recolección de datos y para ser usados en todo tipo de investigaciones ya sean cuantitativas, cualitativas o mixtas.” (Hernández & Duana. 2020. p. 52)

Al tener un enfoque cuantitativo la investigación, se aplicará para la recolección de datos por medio de encuestas. Esta última se define como, según López-Roldan, P., Fachelli, S., (2015), una técnica de recogida de datos, por medio de la interrogación de los sujetos, cuyo fin es obtener sistemáticamente medidas y conceptos que

emanan de un problema de investigación previamente construido. Algunos aspectos claves en la aplicación de la técnica es el diseño del instrumento que para efecto de este estudio es un cuestionario, el cual se define como un instrumento de recogida de los datos (de medición) y la forma protocolaria de realizar las preguntas (cuadro de registro) que se administra a la población o una muestra extensa (López-Roldan, P., Fachelli, S., 2015). Este se desarrollará por medio de preguntas abiertas y cerradas con escala de Likert.

Variables

Las variables en las investigaciones y estudios se conciben como propiedades que cambian y que esta variación puede ser medida y observada. En cuanto a las variables a desarrollar en la presente investigación serán dos: Competencias Genéricas y Competencia de Comunicación Verbal.

Población y muestra

En los diferentes estudios de análisis de fenómenos se deben suscribir a poblaciones y muestras en particular e identificar cómo afectan al desarrollo de ellas. En lo que se refiere a la población, Condori (2020), la define como elementos accesibles o unidad de análisis que pertenecen al ámbito específico donde se suscribirá la investigación; en cambio, la muestra es la parte que representa a la población, con características similares de la población.

Para este estudio se realizará una muestra intencionada de las diferentes carreras de ingenierías de la Universidad Técnico Federico Santa María en Campus San Joaquín, Santiago de Chile, compuesta por 18 estudiantes durante el primer semestre del año 2026.

Tabla 2*Muestra de estudio*

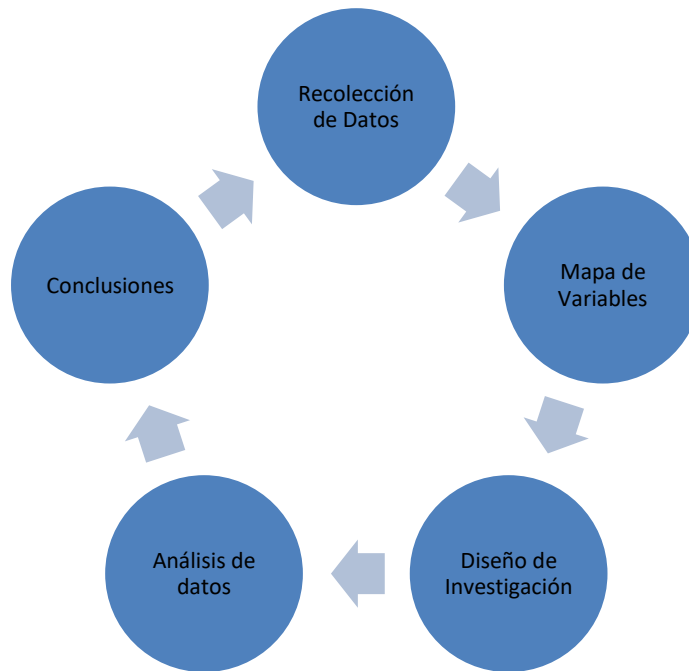
Muestra			
Número de Hombres	Edad de Hombres	Número de Mujeres	Edad de Mujeres
15	20-21-22-24-25	3	20-21-22
Total: 15	Promedio de edad: 22	Total: 3	Promedio de edad: 21
Fuente: Elaboración propia (2026)			

Que para efecto de este estudio se realizará un muestreo no aleatorio.

Procedimiento investigativo

Figura 1

Etapas procedimiento investigativo.



Fuente: Elaboración propia (2026)

El proceso de investigación comienza al recopilar la información necesaria según el diseño establecido. Luego realizar el mapa de variables, las cuales poseen propiedades que obtienen diversos valores y variaciones por medir. En cuanto al diseño de la investigación, según Fierro, E, Zepeda, M., (2003) será el esquema general que otorgará unidad, coherencia, secuencia y sentido práctico a todos los pasos que se realizarán en búsqueda de respuesta al problema y objetivos planteados. Al plantear un diseño de investigación, tiene el objetivo de lograr validez y confiabilidad de la información. Esta información se procesará, en especial los datos recopilados para establecer patrones y tendencias, para finalizar entregando conclusiones de la investigación.

Como se detalla utilizaremos procedimientos investigativos de acuerdo con los dos enfoques. El primero de ellos es la Confiabilidad del instrumento, según Corral de Franco (2022), corresponde a la exactitud y precisión de técnicas, instrumentos y procedimientos implementados en la recogida de estos, su consistencia y su reproductividad o replicación. Por último, será la confiabilidad por juicio de expertos, la cual, según Galicia, A., Balderrama, Trápaga., et.al., se define como una opinión informada de expertos con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos con certificaciones, y que pueden otorgar información, evidencia, juicios y valoraciones del instrumento. Para esta investigación los doctores Catalina del Rosario Barrios Navarro, Claudio Frites Camilla y Tulio Barrios Bulling otorgaron la confiabilidad del instrumento.

Capítulo IV. De la presentación y Análisis de Datos

Introducción

Participantes del estudio fueron 18 estudiantes de diversas carreras de la Universidad Técnica Federico Santa María del Campus San Joaquín. A continuación, se presenta la distribución por género, edad y carrera que cursan estudios.

Tabla 3

Distribución por Género y Edad

	Cantidad	Promedio de edad
Total de hombres	15	22
Total de mujeres	3	21

Fuente: Elaboración propia (2026)

Tabla 4

Distribución por Carreras

Carreras	Cantidad de estudiantes
Ingeniería Civil	6
Ingeniería Civil de Minas	1
Ingeniería Civil Eléctrica	1
Ingeniería Civil Industrial	1
Ingeniería Civil Informático	2
Ingeniería Civil Mecánico	4
Ingeniería Civil Telemático	2
Ingeniería en Diseño de Productos	1
Total	18

Fuente: Elaboración propia (2026)

Instrumento

Se diseñó una encuesta para conocer la percepción de estudiantes de ingeniería de la Universidad Técnica Federico Santa María, Campus San Joaquín frente al dominio de la Competencia de Comunicación Verbal. El instrumento es una adaptación del primer, segundo y tercer Nivel de Dominio de la Competencia de Comunicación Verbal, aplicado por la Universidad de Deusto en su modelo institucional, 2021.

La aplicación del instrumento se realizó vía online, mediante una encuesta tipo Likert, donde cada indicador se transformó en una pregunta a la que los estudiantes respondieron conforme las aseveraciones presentadas en el instrumento. El instrumento permitió recoger la percepción de los estudiantes en relación con los niveles de competencias que los estudiantes consideran necesarias para un desempeño apropiado de comunicación verbal dentro de su formación académica.

Procedimiento

Este estudio se realizó en marzo de 2026, a los estudiantes del primer periodo académico 2026. Para tales fines, se les explicitó el objetivo de dicha encuesta, el carácter voluntario de la misma y el procedimiento de selección de la respuesta. Dentro de las instrucciones se subrayó el carácter confidencial del instrumento y la honestidad que se espera de las respuestas que aparecían en la encuesta. Una vez recabados los datos, se procedió al análisis respectivo.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta realizada, considerando los ítems de forma estadística, de acuerdo con los porcentajes alcanzados en cada pregunta más relevantes del instrumento.

Tabla 5

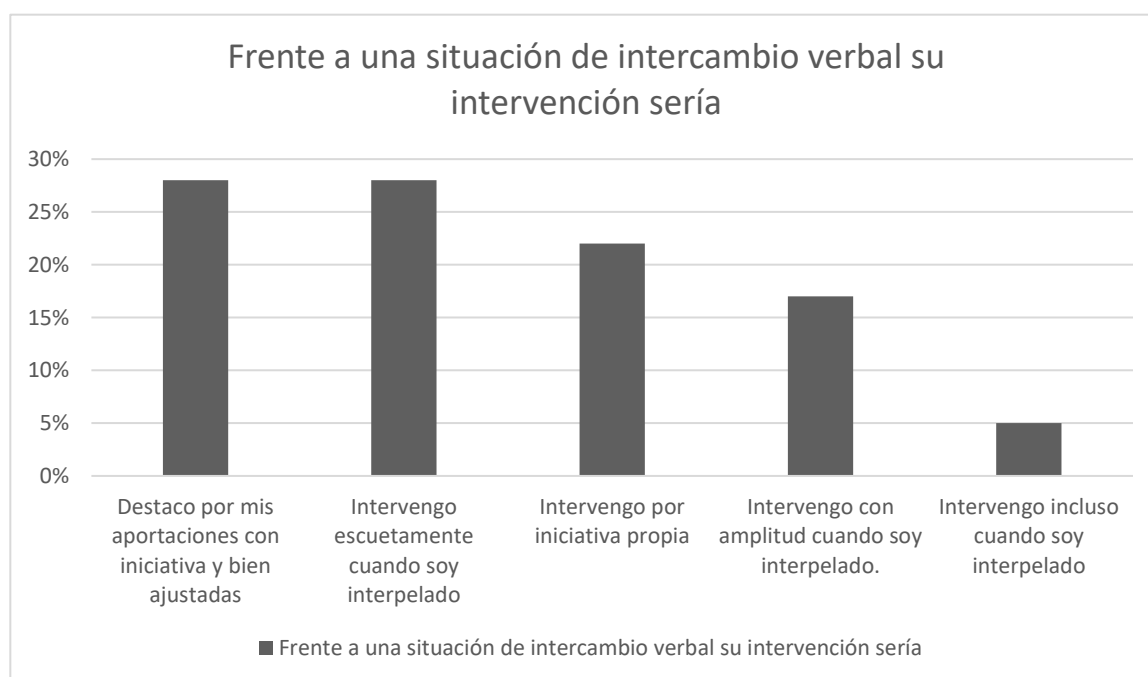
Respuestas ítems frente a una situación de intercambio verbal su intervención sería

Ítems	Respuesta	Porcentaje de respuestas
3.1 Frente a una situación de intercambio verbal su intervención sería	Destaco por mis aportaciones con iniciativa y bien ajustadas	28%
	Intervengo escuetamente cuando soy interpelado.	28%
	Intervengo por iniciativa propia	22%
	Intervengo con amplitud cuando soy interpelado.	17%
	Intervengo incluso cuando soy interpelado.	5%

Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Figura 2

Respuestas ítems frente a una situación de intercambio verbal su intervención sería



Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Análisis de los resultados:

En consideración a las respuestas emitidas por los sujetos de estudio, se puede aseverar que el 28% afirma que se destaca por sus aportaciones con iniciativa y un 22% afirma que interviene efectivamente por iniciativa propia. Esto implica, que los estudiantes están en concordancia con lo presentado por Poblete, M., Villa, A., (2007), quienes refieren que las competencias interpersonales de la comunicación permiten que las personas logren una buena interacción con los demás. No obstante, un 28% asevera que cuando interviene en la comunicación o es interpelado presenta su opinión escuetamente; esto implica que existen estudiantes que tienen dificultades en los procesos comunicativos y requieren ser formados en el desarrollo de estas competencias.

Tabla 6

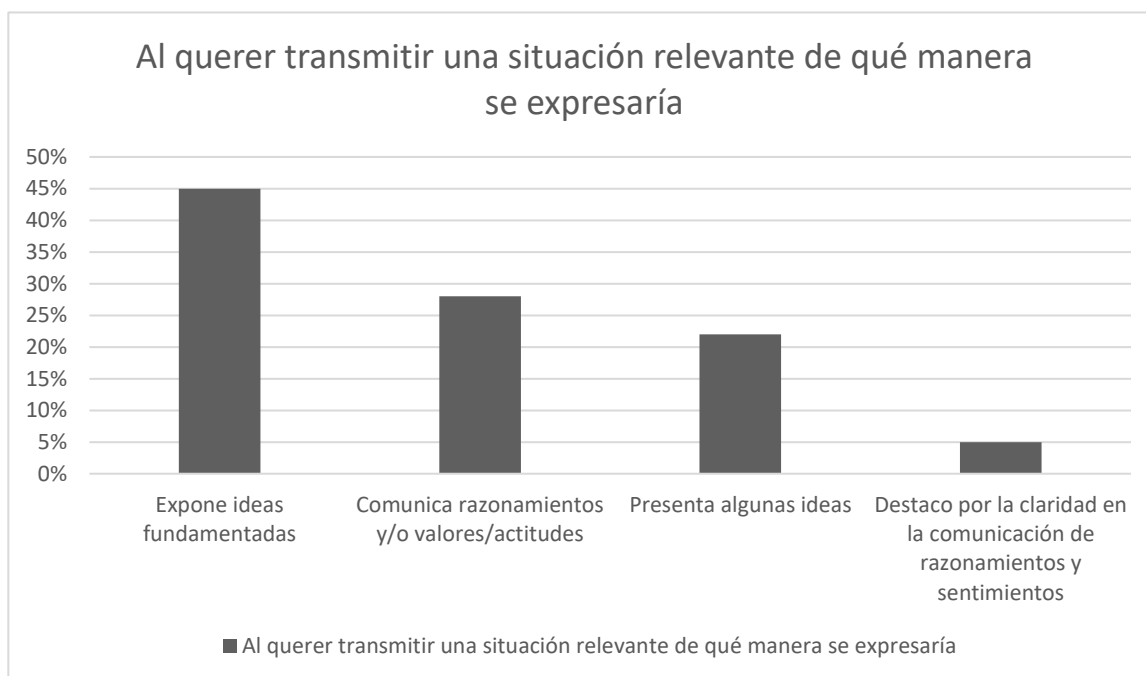
Respuestas ítems al querer transmitir una situación relevante de qué manera se expresaría

Ítems	Respuesta	Porcentaje de respuestas
3.2 Al querer transmitir una situación relevante de qué manera se expresaría	Expone ideas fundamentadas.	45%
	Comunica razonamientos y/o valores/actitudes.	28%
	Presenta algunas ideas.	22%
	Destaco por la claridad en la comunicación de razonamientos y sentimientos.	5%

Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Figura 3

Respuestas ítems al querer transmitir una situación relevante de qué manera se expresaría



Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Análisis de los resultados:

Los sujetos de estudios en cuanto a la exposición de ideas basadas en argumentos un 45% responden que son capaces de transmitir mensajes relevantes con fundamentos y un 28% comunica razonamientos, valores y actitudes. Frente a lo anterior y, según, Villanueva, B., (2016) la competencia de comunicación verbal busca que los individuos puedan expresarse de manera clara, coherente y comprensible en la transmisión de diversidad de mensajes (información, emociones, opiniones, etc.). Por último, un 22% solo presenta alguna idea al transmitir un mensaje.

Tabla 7

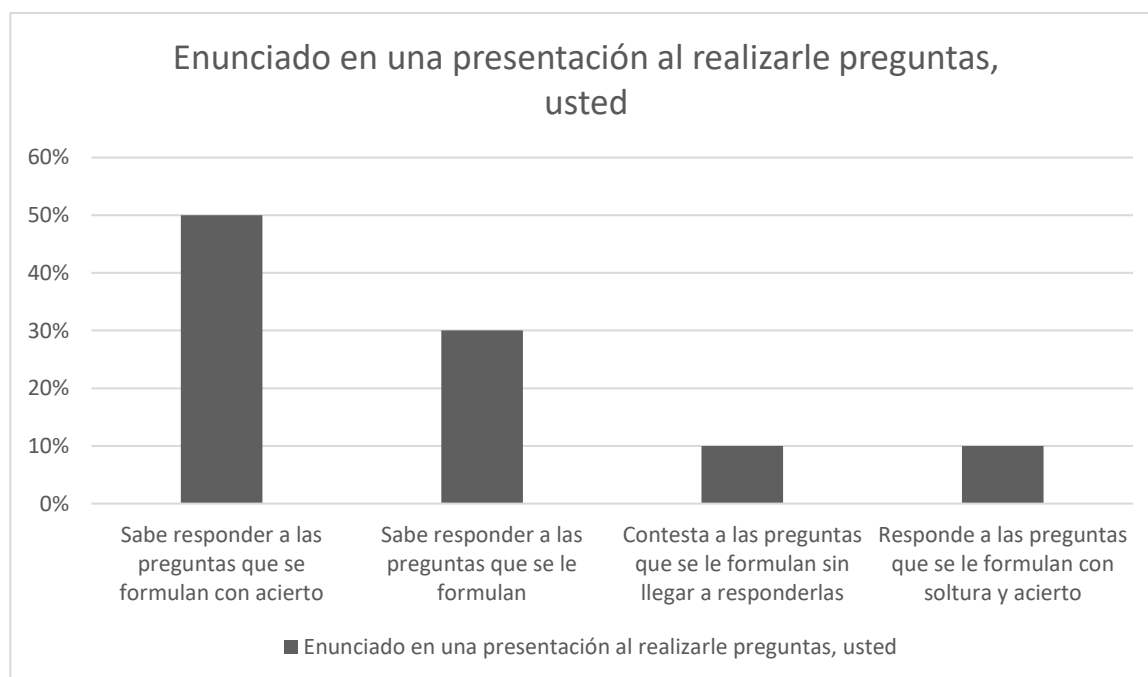
Respuestas ítem enunciado en una presentación al realizarle preguntas, usted

Ítems	Respuesta	Porcentaje de respuestas
3.6 Enunciado en una presentación al realizarle preguntas, usted	Sabe responder a las preguntas que se formulan con acierto.	50%
	Sabe responder a las preguntas que se le formulan.	30%
	Contesta a las preguntas que se le formulan sin llegar a responderlas.	10%
	Responde a las preguntas que se le formulan con soltura y acierto.	10%

Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Figura 4

Respuestas ítem enunciado en una presentación al realizarle preguntas, usted



Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Análisis de los resultados:

En cuanto al realizar una presentación y generar preguntas desde los receptores a los sujetos de estudios un 50% responden que pueden responder a preguntas formuladas con acierto en cambio un 30% solo sabe responde a las preguntas. Lo anterior está en estrecha relación con Miquel (2011) donde expresa que, en el modelo de Shannon y Weaver (1948), se relaciona el esquema estímulo-respuesta y agrega que la comunicación busca ejercer influencia sobre los otros, es por ello, que la asertividad en la emisión de un mensaje es clave ya que debe generar convencimiento en el público o receptor. Además, los sujetos del estudio solo un 10% logra responder con acierto y soltura en sus fundamentos.

Tabla 8

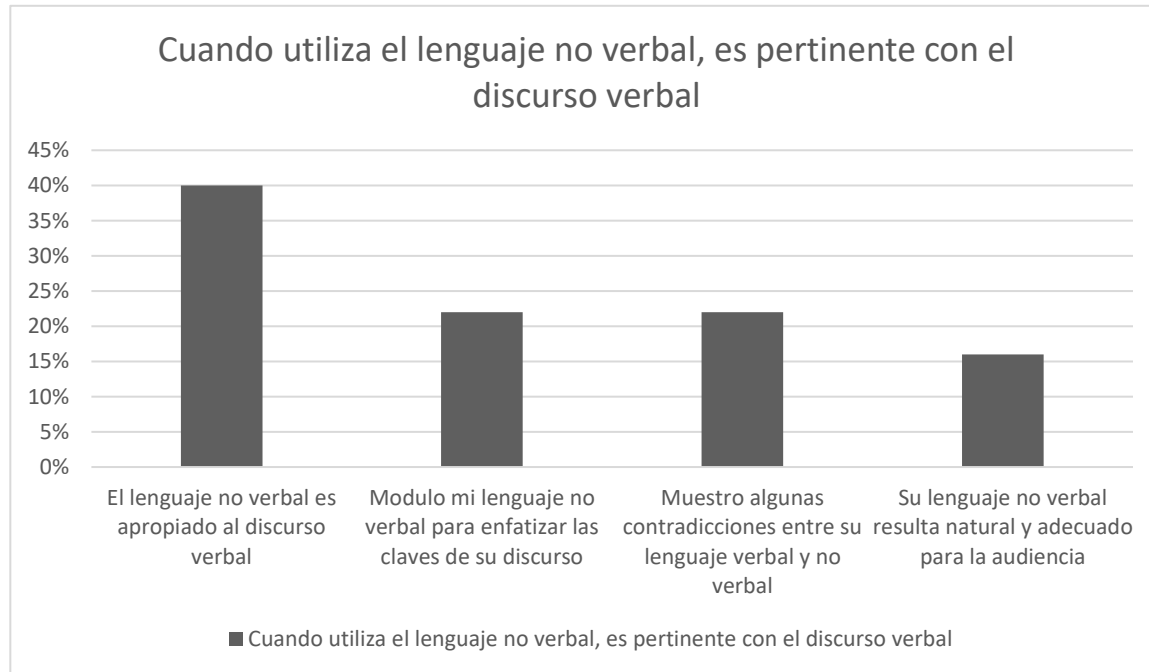
Respuestas ítem cuando utiliza el lenguaje no verbal, es pertinente con el discurso verbal

Ítems	Respuesta	Porcentaje de respuestas
3.7 Cuando utiliza el lenguaje no verbal, es pertinente con el discurso verbal	El lenguaje no verbal es apropiado al discurso verbal.	40%
	Modulo mi lenguaje no verbal para enfatizar las claves de su discurso.	22%
	Muestro algunas contradicciones entre su lenguaje verbal y no verbal.	22%
	Su lenguaje no verbal resulta natural y adecuado para la audiencia.	16%

Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Figura 5

Respuestas ítem cuando utiliza el lenguaje no verbal, es pertinente con el discurso verbal



Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Análisis de los resultados:

Los sujetos del estudio frente a utilizar el lenguaje no verbal un 40% sostiene que es apropiado en la emisión del mensaje en cambio un 22% reconoce que el lenguaje verbal y no verbal les genera contradicciones. Ante lo anterior, esto genera tensiones con los componentes de la comunicación verbal ya que, según Villanueva, B., (2016) no basta solo con expresarse de manera clara, coherente y comprensible en la transmisión en la diversidad de mensajes (información, emociones, opiniones, etc.) mediante el lenguaje hablado y además de otros medios de comunicación que pueden acompañarlo (verbales o no verbales, medios tecnológicos, etc.). Además, solo un 16% de la muestra se inclina por el lenguaje no verbal les es natural y lo utiliza para expresar mensajes en un público particular.

Tabla 9

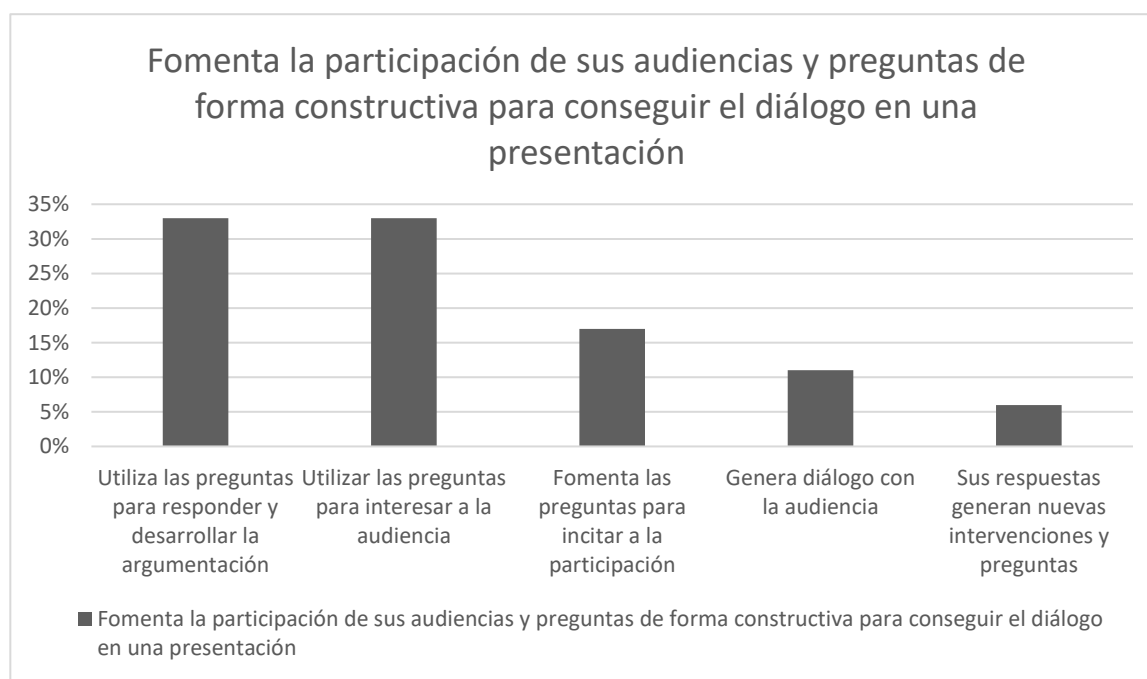
Respuestas ítem fomenta la participación de sus audiencias y preguntas de forma constructiva para conseguir el diálogo en una presentación

Ítems	Respuesta	Porcentaje de respuestas
4.1 Fomenta la participación de sus audiencias y preguntas de forma constructiva para conseguir el diálogo en una presentación	Utiliza las preguntas para responder y desarrollar la argumentación.	33%
	Utilizar las preguntas para interesar a la audiencia.	33%
	Fomenta las preguntas para incitar a la participación.	17%
	Genera diálogo con la audiencia.	11%
	Sus respuestas generan nuevas intervenciones y preguntas.	6%

Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Figura 6

Respuestas ítem fomenta la participación de sus audiencias y preguntas de forma constructiva para conseguir el diálogo en una presentación



Análisis de los resultados:

En cuanto a animar a las audiencias a la participación y desarrollar preguntas que propendan a la generación de dialogo en una presentación solo un 17% fomenta preguntas para desarrollar la participación en las audiencias y un 33% responde las preguntas para desarrollar su argumentación, por ende, existe un distanciamiento con lo que pretende la comunicación verbal, ya que el Modelo de Westley y McLean (1957) , detalla que el canal o comunicador, es aquel que selecciona la transmisión entre la fuente y el público, otorgando la tarea de la interpretación de las necesidades del público. Solo un 6% reconocen que al realizar nuevas intervenciones y preguntas se genera dialogo y participación.

Tabla 10

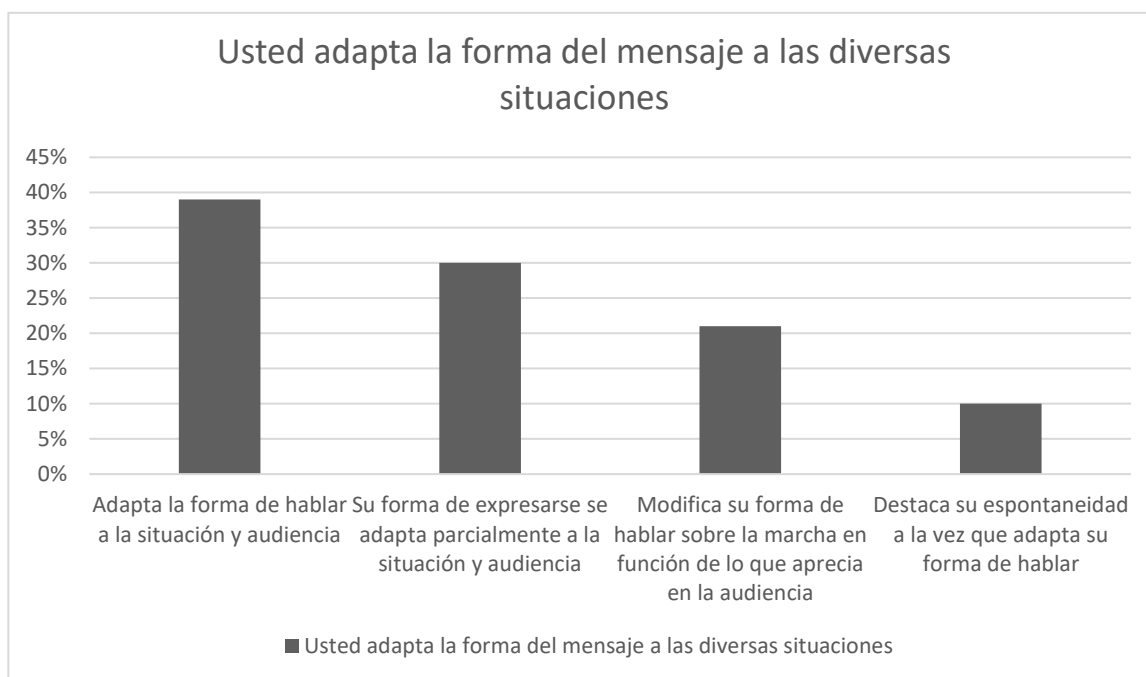
Respuestas ítem usted adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones

Ítems	Respuesta	Porcentaje de respuestas
4.2 Usted adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones	Adapta la forma de hablar a la situación y audiencia.	39%
	Su forma de expresarse se adapta parcialmente a la situación y audiencia.	30%
	Modifica su forma de hablar sobre la marcha en función de lo que aprecia en la audiencia.	21%
	Destaca su espontaneidad a la vez que adapta su forma de hablar.	10%

Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Figura 7

Respuestas ítem usted adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones



Fuente: Resultados de la aplicación del instrumento (2026)

Análisis de los resultados:

En cuanto a la adaptación del mensaje a diversas situaciones, los sujetos del estudio un 39% acomoda la forma de hablar frente a situaciones y audiencias en cambio un 10% utiliza la espontaneidad a diversas situaciones en el acto comunicativo. Esto genera tensiones con la adquisición de la competencia en comunicación debido a que esta busca que en su “ejecución y desempeño de la competencia comunicativa implica que el individuo no solo posea la habilidad de manejar una lengua, sino también de ubicarse en una situación y contexto comunicativo de una comunidad desde una perspectiva social, cultural e ideológica” (Ordinola, E., Flores, S., 2023)

Capítulo V. Conclusiones y Aportes de la investigación

El estudio permite reconocer los desafíos que los estudiantes, de la muestra, poseen en la adquisición de la competencia de comunicación verbal y como está genera tensiones en su formación de pregrado y como la Institución de Educación Superior puede cautelar que las competencias sellos y perfil de egreso se logre. Estableciendo desafíos concretos para el logro de las habilidades de competencia de comunicación verbal, en cuanto a dificultades en los procesos comunicativos, exposición de ideas, responder interpelaciones con asertividad y fundamentos, utilización del lenguaje no verbal e intercambio comunicativo para generar dialogo.

Con la evidencia, anterior se espera proponer acciones orientadas a fortalecer el quehacer del docente universitario y como lograr impactar en la formación del estudiante de ingeniería. Estas acciones se concentran en el desarrollo de un modelo de formación pedagógica para los docentes en la competencia de comunicación verbal y así avanzar en el aseguramiento de calidad de la formación universitaria. Para esto, es clave poder definir algunos conceptos que den un marco para la implementación del modelo.

Programas de Formación en Docencia

Las Instituciones de Educación Superior han emprendido procesos de mejora de su calidad de enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes por medio de una, según Marchant (2017):

“amplia gama de iniciativas institucionales en formación docente del profesorado universitario como cursos, diplomas y especializaciones de maestría, entre otras, se han extendido aceleradamente en instituciones de educación superior de todo el mundo, convirtiéndose en una de las principales estrategias desarrolladas por las universidades interesadas en avanzar en la mejora de la calidad de la enseñanza” (p. 4)

Existen diversas investigaciones durante estos años que han logrado conceptualizar este concepto y proponen diversos planes y/o programas de formación. En la educación superior se entenderá la, según Vicuña, P., Acosta, R.

(2023) “formación docente como el espacio donde los académicos tienen la posibilidad de desarrollar tanto habilidades pedagógicas como organizativas.” (p. 294), es clave que en este proceso a los docentes universitarios no solo posean conocimientos y habilidades asociados a la asignatura y/o carrera profesional o técnico de nivel superior, sino que dominen e implementen competencias pedagógicas. A la misma vez el profesorado universitario, según Masiá-Reverter, J., Alonso, J., Molina, F., (2023) debe su conocimiento disciplinar disponerlo a los estudiantes con el objetivo que adquieran el perfil profesional.

La implementación de las clases los docente universitarios poseen el conocimiento disciplinar ya que es parte de carrera de pregrado y la experiencia que han adquiridos tanto en conocimientos y habilidades en sus contextos laborales sin embargo las competencias pedagógicas adolecen, es por ello, según Masiá-Reverter, J., Alonso, J., Molina, F (2016)

“docente universitario debe tenerse en cuenta que los profesores acceden a la universidad sin que sea requisito tener una formación previa que les capacite para la tarea docente que se les va a encargar. Esta característica diferencia al profesorado universitario de otros colectivos profesionales a los que se les exige una formación y preparación predeterminada para abordar la responsabilidad laboral que van a desarrollar” (p.200)

Además, según Vicuña, P., Acosta, R., (2023) el desafío en la implementación de un programa es fortalecer la calidad de la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, por intermedio de la mejora de habilidades del profesorado en la sala de clases debido que los docentes de las carreras poseen escasa o nula experiencia pedagógica.

Lo anterior genera un desafío para las Instituciones de Educación Superior en generar Programas de Formación en Docencia (PFD), estos programas cuentan con diversos nombres, según Vicuña, P., Acosta, R., formación en docencia universitaria, desarrollo académico, desarrollo docente del profesorado, desarrollo profesional de profesores o perfeccionamiento docente, variará de acuerdo a las políticas internas universitarias o políticas públicas que aseguren ciertos estándares de calidad en la docencia universitaria y en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Estos PFD, varían su diseño e implementación de acuerdo con tipos, fases y niveles. En cuanto a los primeros se pueden distinguir entre la formación inicial y permanente, según Delgado (2014)

“Desde la aparición del término de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning), la formación permanente del profesorado ha adquirido una nueva conceptualización e importancia ya que enseñar no enseña a enseñar, sino que es necesario partir de una base formativa (formación inicial) que se vaya reciclando a medida que los contenidos y la propia sociedad evolucionan. Así, desde un punto de vista integrador, la formación inicial en el nivel universitario podría ser concebida dentro del marco de la formación permanente ya que ésta ha de desarrollarse adaptándose a las necesidades de cada momento del recorrido profesional en un proceso de aprendizaje continuo (Marcelo y Mayor, 1999; De Juanas y Diestro, 2011).” (p.654)

Aunque se entienda como un proceso inicial de formación, cada inicio de formación es a la vez es permanente ya que el aprendizaje no posee un fin, sino a la vez es continuo debido a cambios en Modelo Educativo Institucional, perfil de egreso, líneas curriculares, programas de estudios, metodologías de enseñanza – aprendizaje, cambios en las competencias sellos y/o genéricas, cambios tecnológicos, cambios en el mundo productivo, etc.

Los tipos de Programas de Formación en Docencia se pueden diferenciar en formales tradicionales e informales no tradicionales y mixtos. Según, Masiá-Reverter, J., Alonso, J., Molina., (2016) “los primeros poseen una estructura conceptual diseñada en base a asignaturas o módulos y pueden requerir una asistencia completa o semipresencial durante un tiempo determinado” (p. 10) en cambio los segundos son adaptables a las necesidades de los docentes, sus disciplinas y poseen escasa articulación. Por último, los mixtos consideraran elementos de los dos anteriores.

En lo que respecta a fases de los Programas de Formación Docencia, por ejemplo, la Universidad de Deusto, propone cinco fases de innovación - formación que se adaptan a la carrera esa casa de estudios. La primera fase es la sensibilización, en la cual se descubren las necesidades de formación y de actualización docente. La fase de planificación, se destaca elaboración de los perfiles académico-profesionales

y proyectos formativos. La fase de adaptación identifica los apoyos necesarios para la docencia universitaria, desde recursos metodológicos hasta sistema de funcionamiento. Luego prosigue, la fase de incorporación, donde se genera el proceso fortalecer, regular y mejorar el plan. Por último, está la fase de institucionalización, donde se evalúa todo proceso PFD, se dan cuenta de indicadores de calidad de la enseñanza y normalizar las prácticas. Es importante destacar, según Eléxpuru, Itziar., et.al., que las fases no son etapas consecutivas, que se generan de manera lineal. Durante la implementación de las fases todo se pueden identificar elementos de una y otra.

Existen a la vez niveles de formación, en universidades españolas, que se alinean al momento del desarrollo profesional y formativo del docente universitario, según Masiá-Reverter, J., Alonso, J., Molina, F (2016):

Formación previa: dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria.

Formación inicial: ofertada a los profesores noveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral.

Formación continua: dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concreta del propio docente, de su universidad, departamento, etc.

Formación especializada en enseñanza disciplinar: orientada a aquel profesorado universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de las instituciones donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, a la innovación, a la mejora de la calidad, suponiendo A modo de ejemplo, se mencionan como mínimos: saber elaborar una guía docente, conocer y saber aplicar metodologías este proceso una formación de formadores. (p.200)

En los Programas de Formación en Docencia, según (Masiá-Reverter, J., Alonso, J., Molina., 2016) se debiesen considerar como mínimos: 1) Identificación de competencias docentes; 2) Desarrollo de los planes de formación y recopilación de evidencias; 3) Análisis del plan de formación continua del profesorado universitario; 4)

Saber elaborar una guía docente; 5) Conocer y saber aplicar metodologías básicas docentes; 6) Saber realizar una tutoría, etc.

Aseguramiento de Calidad en Educación Superior en Chile

Los sistemas educativos de educación superior en el mundo han transitado en organizar políticas públicas que apunten en asegurar la calidad de la enseñanza en las Instituciones de Educación Superior, ya sea estableciendo leyes, estándares o acreditando la calidad con normas o agencias internacionales.

Entiendo la calidad en educación superior, según Del Val 2021, asociada a la formación de estudiantes que se ajuste a los propósitos declarados en casa de estudios como respuestas a los requerimientos del medio tanto social, político y económico, por ende, adecuando a la formación tanto a principios, valores, competencias a las necesidades locales.

Cada Institución de Educación Superior poseerá un sistema de gestión de calidad que tenga como parte de sus fundamentos, según Del Val (2021):

“planear, ejecutar y controlar las actividades necesarias para el desarrollo de la misión a través de la prestación de servicios con altos estándares de calidad los cuales son medidos a través de los indicadores de satisfacción Es un conjunto de procedimientos y actividades orientadas a la obtención y análisis de información sobre distintos aspectos de la actividad académica y a la puesta en marcha de planes de mejora que permitan mejorar la oferta formativa de la Universidad” (p.4)

Los sistemas de la gestión de la calidad en educación superior utilizan diversos referentes, por ejemplo, ciclo Deming (Deming, 1982) que según, Universidad de Concepción (2020):

El ciclo Deming provee un marco útil para implementar y evaluar proyectos de calidad y se ha utilizado ampliamente en diversas organizaciones para la mejora de procesos: desde la industria productiva, hasta servicios como

la salud y la educación (Chen, 2012). Como se ha señalado, en su versión tradicional, es un ciclo que consta de cuatro etapas principales: Plan, Do, Check, Act. (p. 2)

Al ser un ciclo donde procesos se mejoran una y otra vez, permite fortalecer acciones, tareas y/o procedimientos de las Instituciones de Educación Superior. Al estar en evaluación constante permite que la actividad universitaria, sea puesta en valor tanto de manera interna y/o externa, estableciendo mínimos de control y asegurando calidad.

En cuanto a Chile, en el proceso de aseguramiento de calidad en educación superior, con la promulgación de la Ley 21.091, establece un Sistema de Aseguramiento de la Calidad integrado por el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, el Consejo para la Calidad y la Superintendencia de Educación Superior.

El sistema de calidad de educación superior está en sus bases el proceso de Acreditación Institucional que establece la Ley 21.091, donde para lograr acreditarse una Institución de Educación Superior deberá cumplir lo exigido en las dimensiones de docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad y vinculación con el medio.

Para obtener la Acreditación Institucional se evaluará la dimensión, criterio y estándar, entiendo cada una de estas, según Ley 21.091

a) Dimensión de evaluación: área en que las instituciones de educación superior son evaluadas en la acreditación institucional, conforme a criterios y estándares de calidad.

b) Criterio: elementos o aspectos específicos vinculados a una dimensión que enuncian principios generales de calidad aplicables a las instituciones en función de su misión. La definición de estos criterios deberá considerar las particularidades del subsistema universitario y del técnico profesional.

c) Estándar: descriptor que expresa el nivel de desempeño o de logro progresivo de un criterio. Dicho nivel será determinado de manera objetiva para cada institución en base a evidencia obtenida en las distintas etapas del proceso de acreditación institucional.

Tanto para los criterios y estándares de calidad se deberán considerar, al menos, los siguientes aspectos: 1) Docencia y resultados del proceso de formación; 2) Gestión estratégica y recursos institucionales; 3) Aseguramiento interno de la calidad; 4) Vinculación con el medio; 5) Investigación, creación y/o innovación. En cuanto a este estudio la Docencia y Resultados del Proceso de Formación son claves, ya que establecen “las políticas y mecanismos institucionales orientados al desarrollo de una función formativa de calidad, los que se deberán recoger en la formulación del modelo educativo.” (Ley 21.091) por lo cual establecer coherencia entre el Modelo Educativo Institucional y políticas nacionales de acreditación aseguran la implementación de la propuesta del Modelo de Formación Pedagógica en Competencia Comunicación Verbal en cuanto a un Programa de Formación en Docencia.

Programa de Formación en Docencia: Modelo Formación Pedagógica en Competencia Comunicación Verbal.

A propósito de los resultados de este estudio y las políticas de aseguramiento de calidad de la formación universitaria tanto a docentes como estudiantes, se entregará una propuesta de formación pedagógica en competencia de comunicación verbal con el objetivo que los estudiantes adquieran esta competencia, puedan desenvolverse en el mundo laboral y tributar al logro de competencias sellos que establece el Modelo Educativo Institucional.

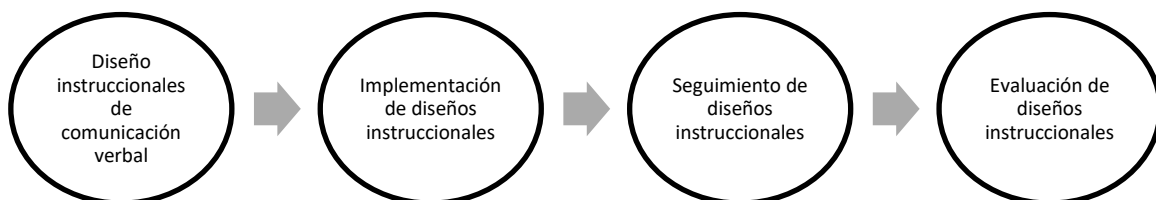
Entiendo que para el logro de adquisición de las competencia de comunicación verbal los docentes son parte del modelo un pieza clave, ya que, según González (2024)

tres aspectos interrelacionados: el estudiantado, adaptando la enseñanza a su contexto; el profesorado, formándose permanentemente en su campo del saber disciplinar, y las actividades formativas, para facilitar el desarrollo de competencias transversales y específicas. A su vez, esta visión de la calidad de la docencia condiciona los procesos de planificación de la docencia universitaria (cuarto eje). Esto, a partir de dos necesidades detectadas, a saber, tener en consideración las competencias de entrada del estudiantado y planificar la formación con foco en los objetivos. Además, este proceso de planeamiento de la formación se debería realizar integrando, transversalmente, los recursos tecnológicos. (p.364)

Frente a lo anterior el Modelo de Formación Pedagógica en Competencia Comunicación Verbal, propone el conocimiento del estudiantado, alineamiento al modelo institucional de la Institución de Educación Superior, acompañamiento a la docencia universitaria y formaciones continuas a los docentes.

Figura 8

Etapas Modelo Formación Pedagógica en Competencia Comunicación Verbal.



Fuente: Elaboración propia (2026)

El modelo de Formación Pedagógica en Competencia Comunicación Verbal está compuesto por cuatro fases: 1) Diseño instruccional de comunicación verbal; 2) Implementación de diseños instruccionales; 3) Seguimiento de diseños instruccionales; 4) Evaluación de diseños instruccionales. Cada una de las fases posee dimensiones y criterios a implementar. Las dimensiones son los componentes de cada fase y los criterios son los elementos mínimos que se deben considerar para el desarrollo de diseños instruccionales en comunicación verbal.

Tabla 11

Modelo Formación Pedagógica en Competencia Comunicación Verbal.

Fases del modelo	Dimensiones	Criterios
1) Diseño instruccional de comunicación verbal	1.1) Competencias sellos: Comunicación verbal	a) Conocimiento de Modelo Educativo Institucional b) Competencias sellos c) Competencia comunicación verbal
	1.2) Comunicación verbal en perfil de egreso	a) Perfil de egreso de ingenierías. b) Comunicación verbal en líneas curriculares.
	1.3) Formación docente en competencia de comunicación verbal	a) Docencia universitaria. Competencias pedagógicas. b) Rol del docente universitario. c) Planificación de diseño de experiencia de aprendizaje en comunicación verbal
	1.4) Formación docente en metodologías activas de aprendizajes	a) Metodologías activas de aprendizaje. b) Diseño de experiencias de aprendizajes en comunicación verbal.
2) Implementación de diseños instruccionales	2.1) Experiencias de aprendizajes en comunicación verbal	a) Implementación de experiencia de aprendizaje en comunicación verbal

3) Seguimiento de diseños instruccionales	3.1) Apoyo a la docencia	a) Observación y retroalimentación a aula. b) Recursos para el aprendizaje. c) Tutorías de acompañamientos.
4) Evaluación de diseños instruccionales	4.1) Resultados del proceso de formación y aprendizaje	a) Rúbricas de evaluación experiencia de aprendizaje en comunicación verbal.
	4.2) Satisfacción de experiencia de aprendizaje.	a) Evaluación de estudiantes experiencia de aprendizaje.

Fase 1. Diseño instruccionales de comunicación

Esta fase da inicio al diseño de propuestas instruccionales que incorporen la competencia de comunicación verbal. Se debe conocer el Modelo Educativo Institucional, la definición de sus competencias sellos y/o genéricas, identificar el perfil egreso de la carrera, líneas curriculares, rol del docente universitario y competencias pedagógicas a docentes universitarios.

Tabla 12

Fase 1. Diseño instruccionales de comunicación.

Fase 1. Diseño Instruccionales de comunicación

Fase que tiene el objetivo de formar al docente universitario tanto en competencias pedagógicas como establecer el marco de calidad que exige la Institución de Educación Superior, en cuanto a sus instrumentos de gestión institucional.

Se debe cautelar para iniciar esta fase condiciones institucionales desde unidades de docencia, dirección de docencia o Vicerrectorías Académicas.

1.1) Competencias genéricas y/o sellos: Comunicación verbal	En esta dimensión se debe identificar las competencias genéricas y/ sellos, además, de la competencia de comunicación verbal en el Modelo Educativo Institucional u orientaciones institucionales.
---	--

Dimensiones	Criterios de dimensión	a) Conocimiento de Modelo Educativo Institucional b) Competencias sellos c) Competencia comunicación verbal
	1.2) Comunicación verbal en perfil de egreso	La dimensión tiene por objetivo que los docentes reconozcan en los resultados de aprendizajes y/o planes de estudios y perfil de egreso la existencia de la competencia de comunicación verbal.
	Criterios de dimensión	a) Perfil de egreso de ingenierías. b) Comunicación verbal en líneas curriculares.
	1.3) Formación docente en competencia de comunicación verbal	Los docentes en esta dimensión son formados en que es la competencia de comunicación verbal, como incorporarla en sus clases y programas de estudios.
	Criterios de dimensión	a) Docencia universitaria. Competencias pedagógicas. b) Rol del docente universitario. c) Planificación de diseño de experiencia de aprendizaje en comunicación verbal
	1.4) Formación docente en metodologías activas de aprendizajes	Esta dimensión busca formar a los docentes en metodologías activas de aprendizajes.
	Criterios de dimensión	a) Metodologías activas de aprendizaje. b) Diseño de experiencias de aprendizajes en comunicación verbal.

Fase 2. Implementación de diseños instruccionales

En esta fase los docentes implementan sus diseños de experiencias de aprendizajes incorporando la comunicación verbal.

Tabla 13

Fase 2. Implementación de diseños instruccionales

<u>Fase 2. Implementación de diseños instruccionales</u>		
Fase donde los docentes, luego de su proceso de formación y diseño de experiencias de aprendizajes en comunicación verbal, implementan sus diseños. Desarrollan los programas de estudios incorporando lo aprendido.		
Para una buena implementación se debe cautelar el conocimiento del docente de sus estudiantes, semestre que cursan, resultados de aprendizajes y el perfil de egreso.		
Dimensiones	2.1) Experiencias de aprendizajes en comunicación verbal	Los docentes implementan los diseños instruccionales de comunicación verbal en sus clases de acuerdo con lo establecido en sus programas.
	Criterio de dimensión	a) Implementación de experiencia de aprendizaje en comunicación verbal

Fase 3. Seguimiento de diseños instruccionales

Al implementar los diseños instruccionales en comunicación verbal, el rol del docente es clave, es por ello, que en esta fase se acompaña y retroalimenta a los docentes mientras estén implementando los diseños.

Tabla 14***Fase 3. Seguimiento de diseños instruccionales***

Fase 3. Seguimiento de diseños instruccionales

El objetivo de la fase es acompañar a los docentes en la implementación de sus diseños instruccionales en comunicación verbal por medio de diversas estrategias y acciones. En la medida de implementar, retroalimentar y volver a implementar con las mejoras entregadas se puede lograr cautelar que los docentes reciben apoyos y se asegura criterios mínimos de las fases anteriores.

El acompañamiento docente debe poseer tiempos destinando a ello de parte de la Institución de Educación Superior y esta última, asegurar recursos de aprendizaje para los docentes.

Dimensiones	3.1) Apoyo a la docencia	La Institución de Educación Superior implementa acciones y estrategias para el acompañamiento docente asegurando procesos de mejora en la docencia, implementación y mejoras en los diseños instruccionales de comunicación verbal.
		a) Observación y retroalimentación a aula.
	Criterios de dimensión	b) Recursos para el aprendizaje.
		c) Tutorías de acompañamientos.

Fase 4. Evaluación de diseños instruccionales

En esta fase se desarrolla la evaluación de los diseños instruccionales en comunicación verbal, considera el logro de los resultados de aprendizajes de los estudiantes y la opinión de estos últimos en el desarrollo del diseño instruccional.

Tabla 15***Fase 4. Evaluación de diseños instruccionales***

Fase 4. Evaluación de diseños instruccionales

La última fase del diseño instruccional en comunicación verbal considera la evaluación del nivel de logro de adquisición de la competencia de comunicación verbal en los estudiantes y a la vez se les pregunta a los estudiantes que opinan sobre la incorporación de la competencia de comunicación verbal en sus programas de estudios, ventajas y desventajas de estos diseños instruccionales para el logro de su perfil de egreso.

	4.1) Resultados del proceso de formación y aprendizaje	Se aplica una rúbrica para evaluar el logro por parte de los estudiantes de la comunicación verbal.
Dimensiones	Criterios de dimensión	a) Rúbricas de evaluación experiencia de aprendizaje en comunicación verbal.
	4.2) Satisfacción de experiencia de aprendizaje	Los estudiantes responden un instrumento que evalúa su percepción sobre la incorporación de la competencia de comunicación verbal en sus clases.
	Criterios de dimensión	a) Evaluación de estudiantes experiencia de aprendizaje.

Conclusiones

La implementación de la competencia en comunicación verbal en los programas formativos de las Instituciones de Educación Superior es una necesidad y desafío tanto para estudiantes, docentes y sistema de gestión de aseguramiento de la calidad de enseñanza – aprendizaje. Más aún cuando “uno de cada dos adultos (53,4%) en Chile obtiene resultados por debajo del Nivel 1 de 5 – el más bajo - en comprensión lectora (en comparación con el promedio de la OCDE, 18,9%)” (OCDE,2024) esta problemática afecta la inserción y trayectorias profesionales de los ciudadanos en nuestra sociedad en desmedro de mejoras oportunidades de laborales, académicas y profesionales.

Considerando lo anterior en la comprensión y comunicación verbal, el estudio logró demostrar que los estudiantes de la muestra poseen falencias en la comunicación verbal en su formación en: a) Expresar las propias ideas de forma estructurada; b) Facilidad de transmitir mensajes; y c) Persuasión y adhesión de audiencias a sus mensajes, en las diversas carreras de ingenierías de la Universidad Federico Santa María, con un promedio de edad 21 años en los estudiantes, tanto hombres y mujeres. Estos estudiantes, no solo tienen un desafío de expresar ideas verbales sino a la vez en utilizar la comunicación no verbal, incentivar la participación en el proceso comunicativo y promover la participación en el intercambio de ideas.

La trayectoria de un ciudadano en la adquisición de comunicación verbal, en espacios formales de educación, no es solo en primaria y secundaria ya que, en ocasiones al ingreso a la educación superior, la brecha de aprendizaje en esta competencia no a mermado, sino que se hace más evidente y necesaria de remediar. Se da por hecho que al ingresar los estudiantes a Instituciones de Educación Superior esta competencia ya está adquirida por los ellos sin embargo no es así. Es en ese momento que las Casas de Estudios, deben aplicar remediales, planes de acompañamiento y acciones a minorar esta falencia, así se logra evitar altas tasas de deserción, el cumplimiento del perfil de egreso, Modelo Educativo Institucional y disminuir la frustración en los estudiantes permitiendo que expongan ideas, argumentos y participar en el proceso comunicativo.

A la misma vez, las Instituciones de Educación Superior en su Modelo Educativo Institucional, realizan una declaración y compromiso con la sociedad, ya que estipulan su misión, visión, perfil del estudiantes y competencias sellos y/o genéricas, etc., que las diferencian entre una y otra, el tipo de formación que recibirán los estudiantes, contextos laborales y productivos que se desenvolverán sus titulados. Estos compromisos se logran por medio de políticas de aseguramiento de calidad, con sistemas de gestión institucional que involucren tanto los estudiantes como docentes.

Para el fortalecimiento y el logro de la adquisición de las mejoras de la adquisición de la comunicación verbal por parte del estudiantado el docente universitario es la clave de esta realidad. En ocasiones, los docentes universitarios, no poseen la formación pedagógica para promover, enseñar y lograr aprendizajes en los estudiantes, cuentan con la formación disciplinar y/o del área de conocimiento y contexto laboral – productivo por su experiencia. Esta realidad tensiona tanto al docente e Institución de Educación Superior en incentivar e implementar acciones para la formación pedagógica del docente universitario, más aún en el desarrollo de competencias que desarrolla desde sus bases que no solo es necesario el contenido, sino que habilidades, valores, actitudes y capacidades son fundamentales en la sociedad del s. XXI, donde las competencias genéricas es la llave para abrir las puertas de la incertidumbre constante que vivimos.

No podemos entender que, al implementar la competencia de comunicación verbal, es solo que estamos desarrollando de forma aislada esta competencia. A la vez en la implementación de experiencias de aprendizajes en los estudiantes estamos llevando a cabo otras competencias genéricas como liderazgo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, etc., permitiendo una formación completa en el estudiantado. Por último, las competencias genéricas siempre deben desarrollarse en escenarios reales o creados, ya que se deben “poner a prueba”, como por ejemplo en estudios de casos o Aprendizaje Basado en Proyectos. Estas metodologías activas de aprendizaje permiten que los docentes diseñen experiencias de aprendizajes reales donde el estudiantado deberá desarrollarse de manera laboral, profesional y/o académica.

Por medio experiencias de aprendizajes diseñadas por los docentes se puedan implementar la competencia de comunicación verbal. Este estudio, se propone el diseño de experiencias de aprendizajes de comunicación verbal y a la vez un Programa de Formación en Docencia para el profesorado que ejerce docencia en educación superior y así desarrollar la competencia nombrada y otras. Por medio del Modelo Formación Pedagógica en Competencia Comunicación Verbal, logra la adquisición de competencias pedagógicas en los docentes y que los estudiantes adquieran la competencia de comunicación verbal con un proceso sistemático, acompañado, retroalimentado y evaluado con ciclos de mejora continua de los procesos de gestión pedagógica de la Universidad.

En esta primera fase del estudio se investigó por la adquisición del grado de competencia de comunicación verbal y sus habilidades, logrando este objetivo sin embargo para un nuevo estudio se pretende reconocer el dominio de parte de los docentes competencias genéricas y de metodológicas activas de aprendizaje, proponiendo un modelo de acompañamiento docente tanto para noveles y experimentados de los profesores que se desempeñan en la Universidad Federico Santa María, no solo Campus San Joaquín, sino que la toda la Casa de Estudios y proponerles que sea parte de sus sistema de gestión de aseguramiento de calidad en docencia universitaria.

Los límites de la investigación se originaron por la obtención de la respuestas por parte de los estudiantes y lograr el número exigido para el estudio. Además, de las dudas del estudiantado sobre la privacidad de sus datos, lo cual generó tardanza en las respuestas y/o conflictos en responder el estudio.

Los procesos de aseguramiento de calidad a nivel nacional se deben establecer estándares, indicadores y desempeños esperados a los docentes nos aseguraría que estos, cumplan con lo mínimo esperado por la IES. En estos estándares, se debiesen incorporar la exigencia de la internalización del currículo, promoviendo en los docentes de las IES, planes de formación docente de manera continua y gestionar acuerdos de intercambios con IES o entregar espacios de formación, por ejemplo, en una segunda lengua. Es una apuesta no solo en un nuevo paradigma sino a la vez financiera de las IES, es en este último punto la complejidad,

más aún con docentes “volantes”, que tienen horas de docencia en diversas Casa de Estudios. Ante esto, las Vicerrectorías Académicas debiesen formar a profesionales de cada decanato, escuela o carrera para que lideren estos cambios acompañados de profesionales curriculares de la Vicerrectoría Académica. Realizar seguimiento y monitoreo de los avances y dificultades, proponiendo remediales para así alcanzar los indicadores y metas propuestos, liderado por las Vicerrectorías Académicas.

En esta línea, para la internalización del currículo y su implementación, con foco en la docencia, existirían por lo menos dos vías. La primera que existiese una cantidad de horas de formación continua que deben acreditar, lo cual habilitaría a los docentes a obtener una bonificación, ejemplo, aprender una segunda lengua. La segunda, vía, sería que las Casas de Estudios suscribieran Convenios de Colaboración en intercambio de docentes y procesos de formación continua. Estos convenios “macros” serían un puntapié de la relación, ya que, luego se suscribirían con Centros de Estudios y/o Investigación para realizar pasantías o dictar clases.

Como se pudo apreciar, existen complejidades en la adquisición de la formación por modelo de competencias por parte de los estudiantes, estas complejidades están en diversos estadios de desarrollo en las misma IES. Un primer estadio de desarrollo son aquellas IES que cuentan con una declaración del Modelo Basado por Competencias en sus Modelos Educativos Institucionales, pero no poseen en sus planes de estudios y formación docente, implementación y acompañamiento docente, no existe internalización del currículo y una incipiente estandarización de procesos exigidos por las políticas públicas. Un segundo estadio de desarrollo son IES que cuentan con una declaración del Modelo Basado por Competencias en sus MEI, sus planes de estudios estas pensados en objetivos de aprendizaje y no en resultados de aprendizajes, cuenta con formación en didáctica y/o evaluación y existen incipientes acciones de internalización del currículo y cumplen con lo exigido en la estandarización de procesos por las Agencia Nacionales de Calidad. Por último, un tercer estadio son IES que cuentan con una declaración del Modelo Basado por Competencias en sus MEI, sus planes de estudios están diseñados en resultados de aprendizajes, los docentes cuentan con procesos de acompañamientos exigidos por

las Agencias Nacionales de Calidad. Pudiesen existir más estadios de desarrollo, pero la diversidad de Latinoamérica hace que sea una arista de investigación más extensa.

El gran desafío para la docencia universitaria es como las Instituciones de Educación Superior son capaces de atraer, retener y promover a docentes que se desarrollen en un modelo basado en competencias, que sean IES a la vanguardia del s. XXI, que estandaricen procesos, más aún en la docencia. Por la característica del alumnado en Latinoamérica es clave, que se internalice el currículo, ya que esto permite conocer y ampliar sus expectativas, sin costear un viaje.

La docencia está en tensión, esperemos que no sea solo un discurso sobre competencias y que nuestros países sean capaces de desarrollar y plasmar lo que está en la vanguardia del s. XXI.

6 Referencias

Referencias

- Álvarez, Benítez, M., Asensio, Muñoz, I., (2025). ***Evaluación de competencias genéricas en la universidad: una perspectiva de género***. Revista Iberoamericana de Educación
- Álvarez de Eulate, C., (2006). ***Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias***. España. Revista Education Siglo XXI.
- Ardilla, J., Muñoz, A., Vega, M., (2023) ***Un acercamiento a la comprensión de las competencias comunicativas***. Colombia. Rastros Rostros.
- Arias, Rueda, J., Arias, Rueda, J., Arias, Rueda, C., (2021). ***Desarrollo de competencias de ingenieros civiles en formación a través de proyectos integradores***. Colombia. Revista de Ciencias Humanas y Sociales.
- Brito, S., Basualto, L., Reyes, L., (2023). ***Propuesta metodológica para la evaluación de competencias genéricas identitarias en educación superior***. Chile. Revista de Estudios y Experiencias en Educación.
- Briz, Villanueva, E., (2016). ***Concepto, relevancia y funciones de la competencia de comunicación oral desde la perspectiva de la formación para la empleabilidad***. Universidad de Zaragoza
- Bolívar, Cruz, A., et. al. (2013). ***Evaluación y fomento de la competencia de comunicación oral de los estudiantes universitarios***. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Carrillo, G., Ureta, L., Pérez, Miguel., Vázquez, A., (2018) ***el desarrollo de competencias en la educación superior: una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo***. Perú. Blanco y Negro.
- Chaparro, Serrano, M., (2022). ***Competencia comunicativa, oral y escrita, en estudiantes de ciencias de la salud de una universidad de Bogotá D. C., Colombia***. Colombia. Educar.
- Cordero González, Y., Jauregui Mora, S. y Meza Morillo, R. (2022). ***Tendencias y Desafíos políticos socioculturales de la educación superior contemporánea en Latinoamérica***. Panamá. Revista Boletín REDIPE.
- Corral de Franco, Y., (2022) Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica. Venezuela. Revista Ciencias de la Educación.
- Comisión Nacional de Acreditación. Criterios y estándares para la acreditación de universidades. 2022.

- Condori, Ojeda, Porfirio., (2020). **Universo, población y muestra**. Curso. Taller.
- Cramaglia, C., Cignetti, L., Arresi, G., (2018). **Exploración de las competencias para la comunicación oral de estudiantes de Medicina Veterinaria**. Revista de Docencia Universitaria
- Crespí, P., García, J., (2023) **Diseño y evaluación de competencias genéricas básicas para la universidad y la empresa**. España. Revista Electrónica de Investigación Educativa
- Covarrubias Apablaza, C., Lira Mendoza, M., Leupin, Espejo, R., (2022). **Modelos educativos de Instituciones de Educación Superior para la formación de competencias transversales**. Chile. Universidad Central de Chile.
- Delgado, Benito, V., (2014) **Formación inicial y permanente de los docentes universitarios. La experiencia de la Universidad de Burgos**. España. Revista Historia y Comunicación Social
- Del Val, J. (2021). **La calidad en la universidad. El aprendizaje basado en competencias para la educación superior**. [Diapositivas de PowerPoint]. Repositorio Institucional. https://drive.google.com/drive/folders/10JBoxeZSI-2wdJlIDk7YSDXjyF38_mKb
- Eizaguirre, A., Bezanilla, M., Olalla-García, A. **Innovación docente en educación superior**. España. Universidad de Deusto. 2018.
- Eléxpuru, I., Martínez, A., Villardón, L., Concepción, Y., (2006) **Descripción y evaluación del plan de formación y desarrollo del profesorado de la Universidad de Deusto**. España. Red U. Revista de Docencia Universitaria
- Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) (2018). Nuevos planes de estudios. Escuela de Ingeniería y Ciencias. Santiago: Universidad de Chile.
- Henríquez, Fierro, E., Zepeda, González, M., (2003). **Preparación de un proyecto de investigación**. Chile. Ciencia y Enfermería.
- Hernández, Mendoza, S., Duana, Ávila, Danae., (2020) **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**. México. Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA.
- Galicia, A., Balderrama, Trápaga., J., Edel, Navarro, R., (2007). **Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual**. México. Apertura.
- Guevara, Alban, P., Verdesoto, Arguello, A; Castro, Molina, N., (2020) **(Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales,**

participativas, y de investigación-acción). Ecuador. Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento.

González, Catalán, F., **Evaluación de la calidad de la docencia universitaria: un estudio comprensivo en torno a las percepciones de docentes y estudiantes de diferentes campos del conocimiento en una universidad chilena** [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.] Archivo Digital. Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.ub.edu/fodip/wp-content/uploads/2025/06/FIGC_TESIS.pdf

Giordano, R., Cirimelo, S., (2013) **Competencias en ingeniería y eficacia institucional.** Argentina. Ingeniería Solidaria.

Guerrero, A., **Tuning Academy. América Latina. Educación Superior en América Latina: Reflexiones y perspectivas en Ingeniería Civil.** Universidad de Deusto, 2013.

González Villavicencio, J., Estrella, Flores, J. (2023). **Educación del siglo XXI, competencias, metodologías y estrategias.** Ecuador, Revista Esprint Investigación.

González, J., Wagenaar, R., (2003). **Tuning Educational Structures in Europe.** España. Universidad de Deusto.

Guía de ayuda para la redacción de competencias en el diseño de las memorias de títulos oficiales de grado. Universidad Autónoma de Madrid. 2021

Guillermet, A., **Tuning Academy. América Latina. Educación Superior en América Latina: Reflexiones y perspectivas en Física.** Universidad de Deusto, 2013.

Hermosilla, Z., Clemente, M., Trinidad, A., Andrés, J., (2015). **Competencia en comunicación oral: Un reto para el ingeniero.** España. Universidad Politécnica de Valencia.

Huaman, P., Velasco, Jhon., Huaman, P., (2023) **Desarrollo de la competencia comunicativa en educación superior.** Perú. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación

Kerlinger, Fred., (2020). **Investigación del Comportamiento.** Mc Graw Hill. México.

Ley 21.091de 2024 (2024, 11 de mayo) Congreso de la República.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

López-Roldan, P., Fachelli, S., (2015). **Metodología de la Investigación Social Cuantitativa.** Universidad Autónoma de Barcelona. España.

- López Ruiz, J., (2011). ***Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias.*** España. Revista de Educación.
- López, López, M., León, Guerreño, L., Pérez, García, P., (2018). ***El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado.*** España. Revista de Investigación Educativa
- Marchant, Mayol, J., (2017). ***La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes.*** Chile. Universidad Diego Portales.
- Maury, S., Marín, J., Maury. A., (2021). ***Competencias Genéricas menos desarrolladas en estudiantes de Educación Superior.*** España. Revista Digital Conocimiento Investigación Educación.
- Miquel, Rodrigo. (2011). ***Modelos de la comunicación.*** España. Lecciones del portal.
- Modelo Educativo de la Universidad de Chile. Plan de Mejoramiento Institucional. 2021
- Modelo Educativo Universidad de Concepción. Dirección de Docencia. 2011
- Modelo de Formación de la Universidad Santo Tomás. 2020.
- Modelo Educativo Institucional Universidad Técnica Federico Santa María. 2016
- Modelo de Formación de la Universidad Santo Tomás, 2020
- Morote Magán, P., Labrador Piquer, M., (2020). ***Competencia Comunicativa en la universidad. España.*** Universidad de Valencia.
- Navas-Ríos, M., Ospina-Mejía, J. (2020). ***Diseño curricular por competencias en Educación Superior.*** Colombia. Revista Saber, Ciencia y Libertad.
- Nacif, Cuellar, D., Céspedes, Gallegos, S., (2020) ***Análisis de las Competencias Profesionales de acuerdo al Proyecto Tuning en el Ingeniero Industrial en una IES.*** España. Revista Digital Innovación y Desarrollo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). ***Resultados de la Evaluación OCDE de Competencias en Adultos.***
https://www.chile.gob.cl/chile/site/artic/20160720/imag/foto_0000000320160720235653.png
- Onofre, R., Contreras, J., González, I., Gi, M., (2019) ***La Dificultad de la Implementación de una Enseñanza por Competencias en España.*** España. Revista archivos analíticos de políticas educativas.

Ordinola Sandoval, E., Flores Tapia, S., Neyra Arrese, R., (2023). ***La comunicación oral en educación superior: Una experiencia de evaluación estandarizada.*** Perú. Revista Educación XXXII

Peña, Borrero, L., (2008) ***La competencia oral y escrita en la educación superior.*** España.

Peña-Vicuña, P., Acosta-Peñab, R., (2023) ***La formación en docencia universitaria,***

aportes y desafíos para la profesionalización docente. Chile. Revista Estudios Pedagógicos.

Pizarro Quezada, I., (2014). ***El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile).*** Chile. Revista Universitaria RUTA.

Pugh, G., Lozano, A., (2019) ***El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso.*** España. Calidad en la educación.

Planificación Estratégica 2022 – 2026. Universidad Diego Portales. 2022

Proyecto Formativo Modelo Pedagógico, Universidad Alberto Hurtado. 2019

Reverter-Masiá, J., Alonso, J., Molina, F., (2016) ***La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida.*** Revista Intercambio/Échange.

Riberos, Jaime, C., (2021). ***Aportes teóricos para la innovación de las competencias genéricas en la formación de ingenieros en la universidad industrial de Santander (u.i.s.).*** Colombia. universidad pedagógica experimental libertador instituto pedagógico rural “Gervasio rubio”

Salazar, Botello, C., Olguín, Gutiérrez, C., Muñoz, Jara, Y., (2019). ***Competencias genéricas en la educación superior: una experiencia en la Universidad del Bío-Bío, Chile.*** Revista Venezolana de Gerencia

Santos, García, D., (2012). ***Fundamentos de la Comunicación.*** Red de Tercer Milenio. México.

Sampieri, Hernández, R., Fernández, Collado, C., Lucio, Baptista., M (2014). ***Metodología de la investigación.*** Mc Graw Hill. México.

Serie de aprendizajes en gestión nº4. (2020) ***Aplicación del ciclo de Deming o pdca para la gestión de la calidad en la educación superior: una introducción.*** Chile. Universidad de Concepción

- Sologuren, E., Núñez, C. y González, M. (2019). ***La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de las competencias genéricas de innovación y comunicación en los primeros años de Ingeniería***. Chile. Cuaderno de Pedagogía Universitaria.
- Tamayo, M., Tamayo., (2004). ***El proceso de la investigación científica***. México. Limusa.
- Terron, Aguado, J., (2004) ***Introducción a las teorías de la comunicación y la información***. Universidad de Murcia. España.
- Torres, Luz., (2015). ***Perspectiva de las competencias genéricas en ingeniería***. Colombia. Revista Inventum.
- Tuning Academy. América Latina. Educación Superior en América Latina: Reflexiones y perspectivas en Física. Universidad de Deusto, 2013.
- Vásquez Valenzuela, L., (2023). ***Modelo educativo universitario y la percepción de titulados respecto a la competencia, emprendimiento y gestión con responsabilidad social de una universidad privada en Chile***. Chile. Revista de Ciencias Sociales e Historia
- Villa, A., Poblete, M. (2007). ***Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas***. España. Universidad de Deusto.
- Wright, C., Sirhan., M., Moreno, R., (2020) ***Educación por Competencias: Implicancias para el pregrado de medicina***. Chile. Ars Medica, Revista de estudios médicos humanísticos.
- Yáñez Galleguillos, M. (2020). ***Competencias genéricas en la educación universitaria: Una propuesta didáctica. Chile***. Revista Educación Las Américas. Universidad de Deusto. Competencia Genérica Comunicación Verbal.
- Zuriñe, H., Clemente, M., Trinidad, A., (2013). ***Competencia en comunicación oral: un reto para el ingeniero***. España.

7 Anexos

7.1 Rúbrica Competencia de Comunicación Verbal.

Rúbrica Competencia de Comunicación Verbal.

Introducción

Se presenta a continuación la Rúbrica para conocer la percepción de estudiantes de ingeniería de la Universidad Técnica Federico Santa María, Campus San Joaquín frente al dominio de la Competencia de Comunicación Verbal.

El instrumento es una adaptación del Primer, Segundo y Tercer Nivel de Dominio de la Competencia de Comunicación Verbal, aplicado por la Universidad de Deusto en su modelo institucional, 2021.

Instrumento

Nivel de Dominio	Indicadores	Descriptorios				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: Expresar las propias ideas de forma estructurada e inteligible, interviniendo con relevancia y oportunidad tanto en situaciones de intercambio, como en más formales y estructuradas.	Interviene en las situaciones de intercambio verbal	No interviene incluso cuando es interpelado.	Interviene escuetamente cuando es interpelado.	Interviene con amplitud cuando es interpelado.	Interviene por iniciativa propia.	Destaca por sus aportaciones con iniciativa y bien ajustadas.
	Transmite información relevante	Se expresa de manera pobre o confusa.	Presenta algunas ideas.	Expone ideas fundamentadas.	Comunica razonamientos y / o valores / actitudes.	Destaca por la claridad en su comunicación de razonamientos y / o sentimientos.
	Controla suficientemente sus nervios para expresarse en público	Los nervios le impiden expresarse, se bloquea.	Se le notan los nervios, que lo está pasando mal, aunque esto no le impide la expresión.	Se expresa con cierta tranquilidad.	Se expresa con seguridad.	Se expresa con naturalidad, con un dominio destacado.
	Las presentaciones están estructuradas, cumpliendo con los	Sus presentaciones carecen de estructura inteligible.	La estructura de la presentación no es eficaz, o no se ajusta a los requisitos exigidos.	Las presentaciones están estructuradas, cumpliendo con los	Enlaza ideas y argumentos con soltura.	Realiza una comunicación muy eficaz y organizada.

	requisitos exigidos, si los hubiera.			requisitos exigidos, si los hubiera.		
	En sus presentaciones utiliza medios de apoyo.	No utiliza los medios de apoyo requeridos o razonablemente necesarios.	Los medios de apoyo utilizados no son apropiados a la presentación.	Utiliza medios de apoyo requeridos o razonablemente necesarios.	La utilización de los medios de apoyo ayuda a la audiencia a ubicarse en el discurso.	La utilización de los medios de apoyo le permite enfatizar las claves de la presentación
	Sabe responder a las preguntas que se le formulan.	No sabe responder a las preguntas que se le formulan.	Contesta a las preguntas que se le formulan sin llegar a responderlas.	Sabe responder a las preguntas que se le formulan.	Sabe responder a las preguntas que se le formulan con acierto.	Responde a las preguntas que se le formulan con soltura y acierto.

Nivel de Dominio	Indicadores	Descriptor				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: Tomar la palabra en grupo con facilidad; transmitir	Hace presentaciones interesantes y convincentes.	No logra captar la atención.	Logra captar la atención intermitentemente.	Logra captar y mantener la atención.	Resulta convincente.	Destaca por su poder de convicción.
	Se presenta voluntario para hacer presentaciones oportunas en público.	No se presenta voluntario para hacer presentaciones.	Se presenta voluntario, pero inoportunamente.	Realiza presentaciones voluntarias oportunas en público.	Sus presentaciones voluntarias fomentan la participación de otros.	Sus intervenciones voluntarias aportan valor añadido al proceso en momentos clave.
	El lenguaje no verbal es	Su lenguaje no verbal	Muestra algunas	El lenguaje no verbal es	Modula su lenguaje no	Su lenguaje no verbal resulta natural y

convicción y seguridad y adaptar el discurso a las exigencias formales requeridas.	apropiado al discurso verbal	contradice y distrae su discurso verbal.	contradicciones entre su lenguaje verbal y no verbal.	apropiado al discurso verbal.	verbal para enfatizar las claves de su discurso.	adecuado para la audiencia.
	Sus presentaciones están debidamente preparadas.	La comunicación no resulta estructurada.	La presentación no es fluida.	La presentación muestra la estructura y es rigurosa.	La audiencia capta con claridad la estructura del contenido.	La estructura y la presentación son coherentes al tipo de audiencia.
	Hace visualizar sus ideas a través de medios de apoyo.	Utiliza medios de apoyo requeridos o razonablemente necesarios.	Los medios de apoyo ayudan a la audiencia a ubicarse en el discurso.	Los medios de apoyo le permiten enfatizar las claves de la presentación.	La audiencia capta con mayor facilidad las claves gracias a los medios.	Los medios ayudan a la audiencia a asimilar los contenidos.
	Responde a las preguntas con soltura y acierto	Sólo responde.	Las respuestas apoyan su presentación.	Utiliza las preguntas para responder y desarrollar la presentación.	Utiliza las preguntas para interesar a la audiencia.	Sus respuestas generan nuevas intervenciones y preguntas.

7.2 Encuesta Nivel de Dominio Competencia Comunicación Verbal

Encuesta Nivel de Dominio Competencia Comunicación Verbal

Estimado y estimada estudiante.

Junto con saludar y desearle un buen día.

La competencia de Comunicación Verbal te permite expresar ideas con claridad y eficacia en la comunicación, organización estructurada del discurso, adaptación a la audiencia, lo cual entrega herramientas para el ingreso al mundo laboral, académico y profesional.

Para apoyarte y apoyar a futuros estudiantes que ingresen a estudiar Ingeniería en el Universidad Técnica Federico Santa María, Campus San Joaquín, queremos que nos puedas responder esta encuesta que es parte de un estudio llamado *“Competencias genéricas en estudiantes en fase de titulación: Un acercamiento pedagógico desde la comunicación verbal para la formación profesional”* para optar al Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior de la Universidad Superior de Guadalajara del doctorante Juan Francisco Castro Caris.

Para ello, se le solicita participar en una encuesta que le tomará 20 minutos de su tiempo. Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Asimismo, participar en esta encuesta no le generará ningún perjuicio académico. Su identidad será tratada de manera anónima, no se publicarán sus nombres y datos personales.

Además, esta será conservada por cinco años, contados desde la publicación de los resultados en los registros personales del investigador responsable.

Los resultados de este estudio permitirán entregar insumos a la Universidad de qué habilidades, destrezas, competencias se deben desarrollar en los estudiantes para fortalecer su perfil de egreso.

Ante esto:

Doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este. Seleccione una opción:

☐	Si, deseo participar en el estudio y que se haga referencia de mi nombre por medio de categorías de análisis.
☐	No, deseo participar en estudio

Sección 1. Datos personales

En esta sección encontrarás preguntas personales que nutrirán el estudio en cuanto a caracterizar a la muestra de estudiantes de ingeniería que respondieron la encuesta.

Recuerda responder todas las preguntas ya que son obligatorias.

1.- Nombre (*texto de respuesta corta*)

2.- Apellidos (*texto de respuesta corta*)

3.- Correo electrónico (*texto de respuesta corta*)

3.- Edad (*varias opciones*)

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

4.- Genero (*varias opciones*)

Masculino

Femenino

Otro

5.- Año de ingreso a Universidad Técnica Federico Santa María (*varias opciones*)

2020

2021

2022

2023

2024

2025

6.- Carrera que estudias

Arquitectura

Ingeniera Civil

Ingeniería Civil de Minas

Ingeniería Civil Electricista

Ingeniería Civil Físico

Ingeniería Civil Informático

Ingeniería Civil Matemático

Ingeniería Civil Mecánico

Ingeniería Civil Plan Común

Ingeniería Civil Químico

Ingeniería Civil Telemático

Ingeniería en Diseño de Productos

Sección 2. Preguntas de Niveles de Dominio

En esta sección deberás responder una encuesta tipo Likert, seleccionando la opción que más te representa frente a expresiones de ideas en diversas situaciones.

Recuerda responder todas las preguntas ya que son obligatorias.

2.1.- Frente a una situación de intercambio verbal su intervención sería:

1	2	3	4	5
No interviene incluso cuando es interpelado.	Interviene escuetamente cuando es interpelado.	Interviene con amplitud cuando es interpelado.	Interviene por iniciativa propia.	Destaca por sus aportaciones con iniciativa y bien ajustadas.

2.2.- Al querer transmitir una situación relevante de qué manera se expresaría:

1	2	3	4	5
Se expresa de manera pobre o confusa.	Presenta algunas ideas.	Expone ideas fundamentadas.	Comunica razonamientos y / o valores / actitudes.	Destaca por la claridad en su comunicación de razonamientos y / o sentimientos.

2.3.- Al expresarse en público frente a sus nervios ocurre que:

1	2	3	4	5
Los nervios le impiden expresarse, se bloquea.	Se le notan los nervios, que lo está pasando mal, aunque esto no le impide la expresión.	Se expresa con cierta tranquilidad.	Se expresa con seguridad.	Se expresa con naturalidad, con un dominio destacado.

2.4.- Cuando realiza una presentación en una exposición oral, normalmente:

1	2	3	4	5
Sus presentaciones carecen de estructura inteligible.	La estructura de la presentación no es eficaz, o no se ajusta a los requisitos exigidos.	Las presentaciones están estructuradas, cumpliendo con los requisitos exigidos, si los hubiera.	Enlaza ideas y argumentos con soltura.	Realiza una comunicación muy eficaz y organizada.

2.5.- Al realizar presentaciones, cuenta con medios de apoyo:

1	2	3	4	5
No utiliza los medios de apoyo requeridos o razonablemente necesarios.	Los medios de apoyo utilizados no son apropiados a la presentación.	Utiliza medios de apoyo requeridos o razonablemente necesarios.	La utilización de los medios de apoyo ayuda a la audiencia a ubicarse en el discurso.	La utilización de los medios de apoyo le permite enfatizar las claves de la presentación

2.6.- En una presentación al realizarle preguntas, usted:

1	2	3	4	5
No sabe responder a las preguntas que se le formulan.	Contesta a las preguntas que se le formulan sin llegar a responderlas.	Sabe responder a las preguntas que se le formulan.	Sabe responder a las preguntas que se le formulan con acierto.	Responde a las preguntas que se le formulan con soltura y acierto.

2.7.- Cuando utiliza el lenguaje no verbal, es pertinente con el discurso verbal:

1	2	3	4	5
Su lenguaje no verbal contradice y distrae su discurso verbal.	Muestra algunas contradicciones entre su lenguaje verbal y no verbal.	El lenguaje no verbal es apropiado al discurso verbal.	Modula su lenguaje no verbal para enfatizar las claves de su discurso.	Su lenguaje no verbal resulta natural y adecuado para la audiencia.

2.8.- Al realizar presentaciones, usted considera que:

1	2	3	4	5
No logra captar la atención.	Logra captar la atención intermitentemente.	Logra captar y mantener la atención.	Resulta convincente.	Destaca por su poder de convicción.

2.9.- Usted influye sobre la audiencia de una manera ética al realizar una presentación:

1	2	3	4	5
No tiene influencia sobre la audiencia. Muestra una ética dudosa.	Impacta sobre la audiencia en algunos puntos de su presentación, sin manipular.	Consigue que la audiencia vea las cosas de otra manera, sin manipular.	Consigue que la audiencia se cuestione sus puntos de vista.	Destaca por su influencia sobre sus interlocutores actuando de una manera ética.

3.0.- Adapta su argumentación a los diferentes grupos y / o situaciones preestablecidas:

1	2	3	4	5
La argumentación muestra la estructura y es rigurosa.	La audiencia capta con claridad el argumento.	El argumento y la presentación son coherentes al tipo de audiencia y situación predeterminadas.	Sabe modificar el argumento en razón de la audiencia y la situación real.	La argumentación se adapta con creatividad a las situaciones y las audiencias reales.

3.1.- Fomenta la participación de sus audiencias y preguntas de forma constructiva para conseguir el diálogo en una presentación:

1	2	3	4	5
Utiliza las preguntas para responder y desarrollar la presentación.	Utiliza las preguntas para interesar a la audiencia.	Sus respuestas generan nuevas intervenciones y preguntas.	Fomenta las preguntas para incitar a la participación.	Genera el diálogo con la audiencia.

3.2.- Usted adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones:

1	2	3	4	5
Su forma de expresarse no tiene en cuenta la situación y la audiencia.	Su forma de expresarse se adapta parcialmente a la situación y la audiencia.	Adapta la forma de hablar a la situación y la audiencia.	Destaca por su espontaneidad a la vez que adapta su forma de hablar.	Modifica su forma de hablar sobre la marcha en función de lo que aprecia en la audiencia.

7.3 Correo aplicación de encuesta a autoridad de Universidad



Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

Encuesta Competencia Comunicación Verbal

Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

17 de noviembre de 2025 a las 8:00

Para: [Redacted]

Estimado [Redacted]

Junto con saludar y desearte un buen día.

Adjunto código QR de la encuesta de Competencia de Comunicación Verbal para aplicarla en estudiantes de vuestras cátedras.

Además, te adjunto en formato word donde aparece de donde se extrajo y cómo se construyó la encuesta.

Te agradezco todo el apoyo. Un gran abrazo.

--

Juan Francisco Castro Caris
Licenciado en Historia, Universidad Diego Portales
Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Universidad Diego Portales
Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional, Universidad Andrés Bello.

www.linkedin.com/in/juan-francisco-castro-caris-66894145

2 adjuntos



encuesta competencia comunicación verbal.png
30K

Rúbrica_Encuesta_Competencia de Comunicación Verbal (1).docx
627K

7.4 Correo respuesta aplicación de encuesta de autoridad de Universidad

2/5/26, 11:51

Gmail - Encuesta Competencia Comunicación Verbal



Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

Encuesta Competencia Comunicación Verbal

[Redacted]
Para: Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

23 de febrero de 2026 a las 10:15

Estimado Juanfra...

Espero te encuentres bien, amigaso, necesito nos reunamos a la brevedad por el tema de la encuesta, ya que comenzamos las clases el proximo lunes y tengo reunion de coordinación con los temas profesores este miercoles..

Un abrazo

[Redacted]

[Redacted]

From: Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

Date: Monday, 17 November 2025 at 8:00 AM

To: [Redacted]

Subject: Encuesta Competencia Comunicación Verbal

No suele recibir correo electrónico de juanfranciscocastroc@gmail.com. Por qué es esto importante

ADVERTENCIA: Este correo electrónico proviene desde fuera de la Universidad. No haga click en los enlaces ni abra los archivos adjuntos a menos que conozca al remitente y sepa que el contenido es seguro.

[El texto citado está oculto]

7.5 Solicitud de Validación Juicio de Experto 1

2/5/26, 11:58

Gmail - Validación por Juicio de Expertos. Estudio Competencias genéricas en estudiantes en fase de titulación.



Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

Validación por Juicio de Expertos. Estudio Competencias genéricas en estudiantes en fase de titulación.

Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

15 de noviembre de 2025 a las 18:12

Para: Claudio Frites <clfrites@subrayador.cl>, Claudio Frites <clfrites@gmail.com>

Estimado Dr. Claudio Frites Camilla.

Junto con saludar y desearle unas buenas tardes. Le escribo con motivo de pedirle colaboración en la validación del instrumento que se aplicará en la muestra del estudio de *Competencias genéricas en estudiantes en fase de titulación: Un acercamiento pedagógico desde la comunicación verbal para la formación profesional* conducente al grado de Doctor en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior de la Universidad Superior de Guadalajara.

Se adjunta instrumento a aplicar y formato de validación de instrumento.

Desde ya agradezco vuestro apoyo y colaboración. Saludos cordiales.

—

Juan Francisco Castro Caris
Licenciado en Historia, Universidad Diego Portales
Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Universidad Diego Portales
Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional, Universidad Andrés Bello.

www.linkedin.com/in/juan-francisco-castro-caris-66894145

2 adjuntos

 Rúbrica_Encuesta_Competencia de Comunicación Verbal (1).docx
627K

 FORMATO VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS.docx
48K

7.6 Respuesta Solicitud de Validación Juicio de Experto 1

2/5/26, 11:58

Gmail - Validación por Juicio de Expertos. Estudio Competencias genéricas en estudiantes en fase de titulación.



Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

Validación por Juicio de Expertos. Estudio Competencias genéricas en estudiantes en fase de titulación.

Claudio Frites <clfrites@subrayador.cl>

18 de diciembre de 2025 a las 11:48

Para: Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

Estimado Juan Francisco,

Adjunto formato solicitado, te pido las disculpas por mi demora.

Espero te sean de utilidad las observaciones,

Claudio.

[El texto citado está oculto]

3 adjuntos



FORMATO VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS OBS.docx
49K



FORMATO VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS OBS_signed.pdf
157K



Rúbrica_Encuesta_Competencia de Comunicación Verbal OBS.docx
632K

7.7 Validación de Juicio de Experto 1

FORMATO VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

I.- Identificación del Proyecto		
Título de la Investigación Doctoral: Competencias genéricas en estudiantes en fase de titulación: Un acercamiento pedagógico desde la comunicación verbal para la formación profesional.		
Nombre del doctorante: Juan Francisco Castro Caris		
Fecha de revisión del instrumento:	Fecha de envío del instrumento:	
II.- Datos del Evaluador		
Nombre y Apellidos: Claudio Ernesto Frites Camilla	Dirección de domicilio: Juan Moya 563B	Teléfono: +56 9 22 19 8622
Correo electrónico: clfrites@subrayador.cl	Ciudad: Santiago	País: Chile
Cargo: Consultor	Institución:	Áreas de interés: Política Educativa
Último título académico Doctor en Educación, Universidad de Bristol	Año: 2025	Institución: Consultor Unesco
III. Información validación por juicio de expertos		
Objetivos Con la evaluación se busca que los expertos evalúen el instrumento a aplicar en la investigación doctoral, otorgando pertinencia, aportes, tratamiento del tema, forma de presentar la información, fortalezas y debilidades. Los comentarios y recomendaciones de la evaluación académica tienen gran importancia para la implementación del instrumento.		
Instrucciones Se presentan los pasos a seguir para evaluar la encuesta que se aplicará a estudiantes de ingeniería de la Universidad Técnica Federico Santa María, Campus San Joaquín. Las preguntas se estructuran de acuerdo con los diversos criterios de los niveles de dominio de la rúbrica de evaluación de la Universidad de Deusto. Para la evaluación del instrumento se establece una escala de evaluación de 1 a 10, que se debe asignar en la columna SI. Cada pregunta deberá evaluarla de acuerdo con los siguientes criterios: Sintaxis: La pregunta está redactada de manera correcta y esto permite su comprensión. Semántica: El contenido temático, palabras y expresiones usadas en la pregunta son claras. Complejidad: La pregunta contiene todos los elementos para poder dar respuesta. Coherencia: La pregunta mantiene una relación lógica sin producir contradicción en su contenido. Pertinencia: La pregunta es pertinente para recolectar la información asociada al impacto de la investigación. Observaciones: En este espacio escriba las sugerencias, correcciones y comentarios que considere, se deban tener en cuenta en cada una de las preguntas.		

IV. Formato de Evaluación

Preguntas y/o datos	Sintaxis		Semántica		Complejidad		Coherencia		Pertinencia		Observaciones
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Nombre	10		10		10		10		10		
Apellidos	10		10		10		10		10		
Correo electrónico	10		10		10		10		10		
Edad	10		10		10		10		10		
Genero	10		10		10		10		10		
Año de ingreso a Universidad Técnica Federico Santa María	10		10		10		10		10		
Carrera que estudias	10		10		10		10		10		
Frente a una situación de intercambio verbal su intervención sería	10		10		10		10		10		
Al querer transmitir una situación relevante de qué manera se expresaría	10		10		10		10		10		
Al expresarse en público frente a sus nervios ocurre que	10		10		10		10		10		
Cuando realiza una presentación en una exposición oral, normalmente	10		10		10		10		10		
Al realizar presentaciones, cuenta con medios de apoyo	10		10		10		10		10		

En una presentación al realizarle preguntas, usted	10		10		10		10		10		
Cuando utiliza el lenguaje no verbal, es pertinente con el discurso verbal	10		10		10		10		10		
Al realizar presentaciones, usted considera que	10		10		10		10		10		
Usted influye sobre la audiencia de una manera ética al realizar una presentación	10		10		10		10		10		
Adapta su argumentación a los diferentes grupos y / o situaciones preestablecidas	10		10		10		10		10		
Fomenta la participación de sus audiencias y preguntas de forma constructiva para conseguir el diálogo en una presentación	10		10		10		10		10		

Usted adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones	10		10		10		10		10		
--	----	--	----	--	----	--	----	--	----	--	--

Dr. Claudio Frites

7.8. Solicitud de Validación Juicio de Experto 2 y 3

2/5/26, 11:59

Gmail - Solicitar su validación



Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

Solicitar su validación

Ricardo Cristi López <ricardocristi@usg.edu.mx>

17 de noviembre de 2025 a las 19:15

Para: Tulio Barrios <tuliobb2004@gmail.com>, Analia ghio <anyghio@hotmail.com>, Claudio Berardi

<berardiclaudio28@gmail.com>, Catalina del Rosario Barrios Navarro <cbarriosn@isidm.mx>

Cc: Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

Estimados Doctores, un estudiante de nuestro doctorado (Juan Francisco Castro) requiere la validación de juicio de experto para avanzar con su tesis doctoral, por lo que les pediría su ayuda con la revisión y completación del formulario de juicio de experto.

Se agradece su valiosa ayuda

"Junto con saludar y desearle unas buenas tardes. Le escribo con motivo de pedirle colaboración en la validación del instrumento que se aplicará en la muestra del estudio de *Competencias genéricas en estudiantes en fase de titulación: Un acercamiento pedagógico desde la comunicación verbal para la formación profesional* conducente al grado de Doctor en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior de la Universidad Superior de Guadalajara".

Se adjunta instrumento a aplicar y formato de validación de instrumento.

Estaré atento a su respuesta.

Les saluda y agradece,

Dr. Ricardo Cristi López

Doctor en Ciencias de la Educación

Director Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior

Universidad Superior de Guadalajara (México)

Celular +56974323403

RicardoCristi@usg.edu.mx

<https://usg.edu.mx/>

2 adjuntos



Rúbrica_Encuesta_Competencia de Comunicación Verbal (1).docx

627K



FORMATO VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS.docx

48K

7.9 Respuesta Solicitud de Validación Juicio de Expertos 2 y 3

2/5/26, 12:00

Gmail - Adjunto juicios de experto solicitada



Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

Adjunto juicios de experto solicitada

Ricardo Cristi López <ricardocristi@usg.edu.mx>

20 de noviembre de 2025 a las 18:40

Para: Juan Francisco Castro Caris <juanfranciscocastroc@gmail.com>

Estimado Juan Francisco, le adjunto las validaciones de dos académicos de su instrumento para levantar información.

Saludos

Dr. Ricardo Cristi López
Doctor en Ciencias de la Educación
Director Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior
Universidad Superior de Guadalajara (México)
Celular +56974323403
RicardoCristi@usg.edu.mx
<https://usg.edu.mx/>

3 adjuntos



FORMATO VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS.docx
113K



Propuesta de Seccion2_Rubrica_ComunicacionVerbal_sugerida.docx
36K



FORMATO VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS Tulio Barrios.docx
93K

7.10 Validación de Juicio de Experto 2

FORMATO VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

I.- Identificación del Proyecto		
Título de la Investigación Doctoral: Competencias genéricas en estudiantes en fase de titulación: Un acercamiento pedagógico desde la comunicación verbal para la formación profesional.		
Nombre del doctorante: Juan Francisco Castro Caris		
Fecha de revisión del instrumento: 17/11/2025	Fecha de envío del instrumento: 19/11/2025	
II.- Datos del Evaluador		
Nombre y Apellidos: Catalina del Rosario Barrios Navarro	Dirección de domicilio: Domenico Scarlatti 4836 Prados de Guadalupe	Teléfono: 3310428430
Correo electrónico: cbarriosn@isidm.mx	Ciudad: Zapopan Jalisco	País: México
Cargo: Profesor-Investigador	Institución: Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio	Áreas de interés: Inclusión educativa, Formación docente, Desarrollo socioemocional, Cultura de Paz y Bienestar social
Último título académico. Posdoctorado en Didáctica de la investigación científica	Año: 2023	Institución: INCC-PERU – Universidad de Panamá

III. Información validación por juicio de expertos
Objetivos Con la evaluación se busca que los expertos evalúen el instrumento a aplicar en la investigación doctoral, otorgando pertinencia, aportes, tratamiento del tema, forma de presentar la información, fortalezas y debilidades. Los comentarios y recomendaciones de la evaluación académica tienen gran importancia para la implementación del instrumento.
Instrucciones Se presentan los pasos a seguir para evaluar la encuesta que se aplicará a estudiantes de ingeniería de la Universidad Técnica Federico Santa María, Campus San Joaquín. Las preguntas se estructuran de acuerdo con los diversos criterios de los niveles de dominio de la rúbrica de evaluación de la Universidad de Deusto. Para la evaluación del instrumento se establece una escala de evaluación de 1 a 10, que se debe asignar en la columna SI. Cada pregunta deberá evaluarla de acuerdo con los siguientes criterios: Sintaxis: La pregunta está redactada de manera correcta y esto permite su comprensión. Semántica: El contenido temático, palabras y expresiones usadas en la pregunta son claras. Complejidad: La pregunta contiene todos los elementos para poder dar respuesta. Coherencia: La pregunta mantiene una relación lógica sin producir contradicción en su contenido. Pertinencia: La pregunta es pertinente para recolectar la información asociada al impacto de la investigación. Observaciones: En este espacio escriba las sugerencias, correcciones y comentarios que considere, se deban tener en cuenta en cada una de las preguntas.



IV. Formato de Evaluación



Preguntas y/o datos	Sintaxis		Semántica		Complejidad		Coherencia		Pertinencia		Observaciones
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Nombre	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado
Apellidos	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado
Correo electrónico	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado
Edad	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado
Genero	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado
Año de ingreso a Universidad Técnica Federico Santa María	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado
Carrera que estudias	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado
Frente a una situación de intercambio verbal su intervención sería	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado 2.1 Intercambio verbal ✓ Ajustar adjetivo "destaca" ✓ Redactar en primera persona
Al querer transmitir una situación relevante de qué manera se expresaría	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado 2.2 Claridad del mensaje



											✓ Evitar dicotomías como "pobre/confusa" ✓ Redactar en primera persona
Al expresarse en público frente a sus nervios ocurre que	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado 2.3 Manejo de nervios ✓ Aclarar que se refiere a "al hablar en público" ✓ Evitar términos emocionales dramáticos
Cuando realiza una presentación en una exposición oral, normalmente	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado 2.4 Estructura del discurso ✓ Excelente, solo falta primera persona
Al realizar presentaciones, cuenta con medios de apoyo	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado 2.5 Uso de medios de apoyo ✓ Correcto, pero mejorar descriptor 5
En una presentación al realizarle preguntas, usted	✓		✓		✓		✓		✓		Adecuado 2.6 Respuesta a preguntas



										✓ Correcto, primera persona
Cuando utiliza el lenguaje no verbal, es pertinente con el discurso verbal	✓		✓		✓		✓		✓	Adecuado 2.7 Lenguaje no verbal ✓ Correcto ✓ Mejorar descriptor 5: "Mi lenguaje no verbal fluye de manera natural"
Al realizar presentaciones, usted considera que	✓		✓		✓		✓		✓	Adecuado 2.8 Captar atención ✓ Evitar "destaca por su poder de convicción"
Usted influye sobre la audiencia de una manera ética al realizar una presentación	✓		✓		✓		✓		✓	Adecuado 2.9 Influencia ética ✓ Excelente, solo ajustar terminología moralizante
Adapta su argumentación a los diferentes grupos y / o situaciones preestablecidas	✓		✓		✓		✓		✓	Adecuado. 3.0 Adaptación argumentativa ✓ Muy buen ítem ✓ Primera persona



Fomenta la participación de sus audiencias y preguntas de forma constructiva para conseguir el diálogo en una presentación	✓		✓		✓		✓		✓	Adecuado 3.1 Fomentar participación ✓ Clarificar la conducta observable: "genero diálogo"
Usted adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones	✓		✓		✓		✓		✓	Adecuado 3.2 Adaptación del mensaje ✓ Excelente ✓ Ajustar descriptor 5

Dra. Catalina del Rosario Barrios Navarro

Nombre y firma evaluador.

7.11 Validación de Juicio de Experto 3

FORMATO VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

I.- Identificación del Proyecto		
Título de la Investigación Doctoral: Competencias genéricas en estudiantes en fase de titulación: Un acercamiento pedagógico desde la comunicación verbal para la formación profesional.		
Nombre del doctorante: Juan Francisco Castro Caris		
Fecha de revisión del instrumento:	Fecha de envío del instrumento:	
II.- Datos del Evaluador		
Nombre y Apellidos: Tulio Barrios Bulling	Dirección de domicilio:	Teléfono:
Correo electrónico: tuliobb2004@usg.edu.mx	Ciudad: Santiago	País: Chile
Cargo:	Institución: Universidad Superior de Guadalajara	Áreas de interés:
Último título académico: Doctor of Education, WCI	Año:	Institución:

III. Información validación por juicio de expertos
Objetivos Con la evaluación se busca que los expertos evalúen el instrumento a aplicar en la investigación doctoral, otorgando pertinencia, aportes, tratamiento del tema, forma de presentar la información, fortalezas y debilidades. Los comentarios y recomendaciones de la evaluación académica tienen gran importancia para la implementación del instrumento.
Instrucciones Se presentan los pasos a seguir para evaluar la encuesta que se aplicará a estudiantes de ingeniería de la Universidad Técnica Federico Santa María, Campus San Joaquín. Las preguntas se estructuran de acuerdo con los diversos criterios de los niveles de dominio de la rúbrica de evaluación de la Universidad de Deusto. Para la evaluación del instrumento se establece una escala de evaluación de 1 a 10, que se debe asignar en la columna SI. Cada pregunta deberá evaluarla de acuerdo con los siguientes criterios: Sintaxis: La pregunta está redactada de manera correcta y esto permite su comprensión. Semántica: El contenido temático, palabras y expresiones usadas en la pregunta son claras. Complejidad: La pregunta contiene todos los elementos para poder dar respuesta. Coherencia: La pregunta mantiene una relación lógica sin producir contradicción en su contenido. Pertinencia: La pregunta es pertinente para recolectar la información asociada al impacto de la investigación. Observaciones: En este espacio escriba las sugerencias, correcciones y comentarios que considere, se deban tener en cuenta en cada una de las preguntas.

IV. Formato de Evaluación

Preguntas y/o datos	Sintaxis		Semántica		Complejidad		Coherencia		Pertinencia		Observaciones
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Nombre	10		10		10		10		9		Ítem claro, pero se recomienda aclarar confidencialidad
Apellidos	10		10		10		10		9		Correcto, cumple función de identificación.
Correo electrónico	9		9		8		9		8		Considerar indicar finalidad del contacto.
Edad	10		9		8		9		8		Opciones apropiadas; agregar rango abierto >30.
Genero	9		9		10		9		9		Agregar opción 'Prefiero no responder'.
Año de ingreso a Universidad Técnica Federico Santa María	10		10		9		10		9		Ítem bien estructurado.
Carrera que estudias	10		10		10		10		10		Pertinente y completo.
Frente a una situación de intercambio verbal su intervención sería	9		9		8		9		10		Redacción adecuada; descriptor claro.
Al querer transmitir una situación relevante de qué manera se expresaría	9		8		9		9		10		Podría precisar 'situación relevante' para mayor claridad.
Al expresarse en público frente a sus nervios ocurre que	8		9		9		9		10		Aumentar precisión del término 'seguridad'.
Cuando realiza una presentación en una	9		9		10		10		10		Excelente alineación con indicadores del modelo.

exposición oral, normalmente											
Al realizar presentaciones, cuenta con medios de apoyo	9		9		9		9		10		Sugiere explicitar qué se considera 'medio de apoyo'.
En una presentación al realizarle preguntas, usted	10		9		10		10		10		Ítem fuerte y bien operacionalizado.
Cuando utiliza el lenguaje no verbal, es pertinente con el discurso verbal	8		8		8		9		10		Revisar 'contradicciones' para evitar ambigüedad.
Al realizar presentaciones, usted considera que	9		9		9		9		10		Correcto y pertinente.
Usted influye sobre la audiencia de una manera ética al realizar una presentación	9		10		9		10		10		Bien formulado, altamente pertinente.
Adapta su argumentación a los diferentes grupos y / o situaciones preestablecidas	9		9		10		10		10		Describe con precisión conducta esperada.

Fomenta la participación de sus audiencias y preguntas de forma constructiva para conseguir el diálogo en una presentación	9		9		9		9		10		Claridad adecuada.
Usted adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones	9		9		9		10		10		Pertinente; podría clarificar 'lo que aprecia en la audiencia'.

Comentarios:

La validación por juicio de expertos aplicada al instrumento de evaluación de la Competencia de Comunicación Verbal permitió analizar su alineación conceptual, coherencia interna, pertinencia y claridad. El análisis se realizó considerando los criterios de sintaxis, semántica, completitud, coherencia y pertinencia, otorgando una evaluación diferenciada por cada ítem.

El instrumento presenta una estructura sólida y congruente con los niveles de dominio del modelo de la Universidad de Deusto (2021). La mayoría de los ítems muestran una adecuada correspondencia entre los descriptores del modelo y la operacionalización de cada nivel de dominio en formato de escala Likert.

Los ítems sociodemográficos cumplen su función correctamente, aunque se recomienda revisar opciones de respuesta para evitar ambigüedades y mejorar la exhaustividad de categorías. En cuanto a los ítems que evalúan la competencia, se observa coherencia y claridad general, aunque algunos requieren ajustes de redacción para aumentar precisión y evitar interpretaciones múltiples (por ejemplo, ítems relacionados con lenguaje no verbal y adaptación del mensaje). En términos globales, el instrumento posee validez de contenido satisfactoria y se recomienda su aplicación, incorporando las mejoras indicadas para optimizar su consistencia y claridad.

Dr. Tulio Barrios Bulling

Nombre y firma evaluador



