

Las competencias transversales en Educación Superior: Estudio cualitativo con docentes españoles y chilenos

Carlos Enrique Favre Rodríguez
Universidad de Salamanca (España)  

María José Hernández Serrano
Universidad de Salamanca (España)  

Paula Renés Arellano
Universidad de Cantabria  

<https://dx.doi.org/10.5209/ritie.99799>

Recibido: febrero 2025 • Revisado: marzo 2025 • Aceptado: marzo 2025

ES Resumen. El modelo educativo por competencias se presenta como una respuesta a las demandas de una sociedad en constante transformación, centrado en el desarrollo de habilidades transversales y específicas, que permita al estudiantado universitario adquirir conocimientos y herramientas necesarias para afrontar los retos sociales. El artículo fundamenta teóricamente y analiza la percepción de formadores universitarios españoles y chilenos ($n=9$) sobre el desarrollo y la evaluación formativa de competencias transversales en titulaciones de educación, que se orientan a la formación del profesorado. Mediante la técnica de grupo de discusión se analizaron cuatro dimensiones respecto al trabajo y la evaluación de competencias. Los resultados muestran que los académicos perciben desafíos como la falta de coordinación entre asignaturas, el compromiso de los docentes y de la propia institución y también, algunos obstáculos, centrados principalmente en la ratio de estudiantes y la resistencia que poseen algunos docentes al cambio de modelo. Entre las sugerencias los académicos destacaron instrumentos y espacios de coordinación, aplicar la evaluación formativa para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y diseñar tareas que respondan a las realidades profesionales reales a las que se enfrentarán los futuros docentes.

Palabras clave: Competencias transversales, formación del profesorado, evaluación, educación superior.

EN Cross-cutting competences in Higher Education. Qualitative Study with Spanish and Chilean teachers

EN Abstract. The competency-based educational model is presented as a response to the demands of a society in constant transformation, focused on the development of transversal and specific skills, which allows university students to acquire the knowledge and tools necessary to face social challenges. The article provides a theoretical basis and analyses the perception of Spanish and Chilean university academics ($n=9$) on the development and formative assessment of transversal competences in education degrees oriented towards teacher training. Using the focus group technique, four dimensions were addressed with respect to the work and evaluation of competences. The results show that there are challenges such as the lack of coordination between subjects, the commitment of teachers and the institution itself, and also some obstacles, mainly focused on the student ratio and the resistance of some teachers to the change of model. Among the suggestions, academics highlighted coordination mechanisms and spaces, applying formative assessment to identify students' strengths and weaknesses, and designing tasks that respond to the real professional situations that future teachers have to face.

Keywords: Cross-cutting competences, teacher training, assessment, higher education.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Hacia el desarrollo de las competencias transversales en educación superior. 1.2. La evaluación de las competencias transversales. 2. Método. 2.1. Variables de análisis: competencias transversales. 2.2. Enfoque y técnica de recogida de la información. 2.3. Procedimiento de registro de la información. 2.4. Procedimiento de análisis de la información. 2.5. Participantes. 3. Resultados. 3.1. Desarrollo de competencias y niveles de desarrollo. 3.2. Coordinación con otras asignaturas. 3.3. Dificultades para el trabajo por competencias. 3.4. Estrategias para trabajar y evaluar las competencias. 3.5. Obstaculizadores para aplicar estas estrategias. 3.6. Sugerencias para el trabajo por competencias transversales. 4. Conclusiones. 5. Referencias.

Cómo citar: Favre Rodríguez, C. E.; Hernández Serrano, M. J.; Renés Arellano, P. (2025). Las competencias transversales en Educación Superior: Estudio cualitativo con docentes españoles y chilenos. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 3, e99799

1. Introducción

La educación tiene el compromiso de desarrollar conocimientos, fomentar aprendizajes y formar a las personas que deben dar respuestas y soluciones a las transformaciones que afrontan las sociedades. En estos primeros años del siglo XXI se ven marcados por retos globales, con crisis climáticas y sanitarias y desmedidos avances tecnológicos, que vienen exigiendo de los individuos nuevos conocimientos, pero, sobre todo, nuevas competencias para adaptarse y desenvolverse en una sociedad compleja (Gargallo-López, Almerich-Cerveró, García-García, López-Francés, y Sahuquillo Mateo, 2023). Se ha hecho aún más ineludible el enfoque transformador, que reclama una formación más crítica, comprometida y holística, para que los estudiantes se conviertan en agentes transformadores que contribuyan al cambio y mejora de las demandas y tensiones de su entorno (UNESCO 2018; 2021). En esta adaptación y navegación entre los desafíos e incertidumbres, la educación superior es una poderosa brújula, principalmente porque es la encargada de formar íntegramente a las nuevas generaciones de futuros profesionales (Fajardo Pascagaza y Hernández Barriga, 2022; De la Rosa et al., 2022) y de entregarles las herramientas necesarias para que como ciudadanos puedan tomar decisiones, afrontar problemáticas y desenvolverse crítica y activamente en la sociedad.

Este cambio de paradigma basado en competencias no ha dejado exenta a la formación del profesorado que, al ser la encargada de preparar a los futuros docentes, se ve aún más obligada al desarrollo de competencias, porque no solo deben adquirirlas, sino que tienen la obligación de saber desarrollarlas y aplicarlas en su contexto educativo y para la preparación de sus futuros estudiantes (Monereo, 2020; OCDE, 2024; Vaillant, 2024). De esta manera, al docente se le exige una preparación más funcional, que tiene que ir más allá de los aspectos técnicos y profesionales (Romero-García et al., 2022; Rojas, Escalante, Bermúdez y Amaíz, 2017).

En todos los sistemas educativos y de manera concreta, en el contexto de este estudio, las instituciones de educación superior españolas y chilenas han ido modificando sus planes de estudio, en consonancia con las demandadas y normativas que requieren incorporar competencias transversales y específicas en las propuestas curriculares. En el marco normativo español, en su normativa reguladora de la educación superior incluye la formación del profesorado (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, 2021), haciendo alusión a las competencias transversales que se deben desarrollar en la formación de los docentes de primaria y secundaria, porque es la encargada de preparar a los docentes para que puedan integrarse y adaptarse en el contexto educativo (Gentilini et al., 2020; Vaillant y Marcelo, 2021). También en el contexto chileno se encuentra el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de educación [MINEDUC], 2021) y los Estándares Disciplinarios y Pedagógicos para las carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2022), en los cuales se indica que una de las demandas de la profesión docente es el desarrollo de competencias transversales.

Desde el modelo de trabajo por competencias, tanto transversales como específicas, se proyecta y otorga una prioridad a la autonomía y protagonismo del estudiantado, para que pueda desarrollar su perspectiva crítica y posea la capacidad de buscar soluciones a los problemas emergentes de la sociedad. Ello requiere métodos de enseñanza y de evaluación a través de los cuales los estudiantes no solo apliquen los elementos cognitivos, sino también los contenidos procedimentales y prácticos de su disciplina. Además, el currículo se abre a experiencias multi y transdisciplinarias y hay un cambio en la evaluación, destacando la de carácter formativo (Fernández, 2006), para que el profesorado identifique los avances y las complicaciones que tienen sus estudiantes y determine qué modificaciones debe instaurar en próximas situaciones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Talanquer, 2015).

1.1. Hacia el desarrollo de las competencias transversales en educación superior

Si bien ha existido un avance significativo en el cambio de los modelos institucional y en los respectivos planes de estudios para apostar por un modelo de trabajo por competencias, aún quedan acciones pendientes (González Morga et al., 2018), especialmente en lo que respecta al trabajo y evaluación de ciertos tipos de competencias, como las competencias transversales.

Las competencias transversales poseen desempeños comunes para ser desarrolladas en la preparación de cualquier profesión (Kallioinen, 2010) reconociendo que los estudiantes universitarios no solo deben adquirir conocimientos técnicos específicos, sino también desarrollar habilidades y actitudes que les permitan adaptarse a entornos laborales y sociales en constante cambio. La necesidad de incorporar estas competencias puede situarse en el proceso de renovación de la educación superior, donde tuvo gran relevancia internacional el proyecto Tuning (Menéndez, 2009). Estas competencias, definidas en colaboración con instituciones y expertos, incluían habilidades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la responsabilidad ética. En la actualidad la mayor parte de las instituciones universitarias contemplan estas competencias, que cobran especial impulso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que reclaman una preparación universitaria que desarrolle en los futuros profesionales la capacidad de innovar, de resolver problemas complejos, ser sostenibles,

fomentar la inclusión y asumir responsabilidades globales, cualidades esenciales para abordar los desafíos contemporáneos desde una perspectiva integral y transformadora (Ortega, Tolosa, Aira, 2022).

A pesar de su relevancia, la integración de las competencias transversales en la educación universitaria plantea diversos problemas y desafíos, tanto para su desarrollo, como para su evaluación, con focos de atención hacia las instituciones educativas y hacia los colectivos de docentes y estudiantes. Aquí radica el interés del estudio que se presenta en este trabajo.

Algunos estudios indican que aún predomina una escasa claridad de cómo incorporarlas en los programas de las asignaturas (López Pérez, 2018; Villarroel y Bruna, 2014), porque los estudiantes no han podido enfrentarse a problemáticas o situaciones reales para evidenciar el desarrollo de dichas competencias. Hay una línea crítica que argumenta que los planes de las titulaciones siguen siendo excesivamente teóricos y poco vinculados a la práctica (Sá y Serpa, 2018), que el número de estudiantes es excesivo y el tiempo del profesorado es limitado (González-Segura et al., 2018), que la metodología en el desarrollo de las clases y en la evaluación no se aplica de manera adecuada (Álvarez Benítez y Asensio Muñoz, 2020) y que la planificación no es utilizada con un fin pedagógico (Etchegaray et al., 2018), provocando que el alumnado desconozca varios aspectos vinculados al desarrollo de sus competencias y por tanto de su propio proceso formativo.

Las investigaciones indican que para que este trabajo y evaluación por competencias sea exitoso es importante que exista una adaptación por parte del alumnado y del profesorado (López Pérez, 2018). Y, para que esto ocurra, el profesorado debe motivarse con el aprendizaje de sus estudiantes (Calero López y Rodríguez-López, 2020), contemplar sus intereses e identificar sus expectativas y las competencias demandadas (Buendía Eisman et al., 2011). Así mismo, se deben aplicar estrategias y metodologías en las cuales el estudiantado se desenvuelva y enfrente a situaciones de aprendizaje y de evaluación auténticas (Brown y Pickford, 2013), es decir, aquellas en las cuales vinculen los conocimientos con situaciones reales y complejas (Brown, 2015; Sánchez y Orozco, 2019) y donde se utilicen todos sus conocimientos de manera integrada (Paricio Royo, 2020).

Así mismo, es oportuno que el estudiantado participe activamente, por ejemplo, opinando sobre el proceso, evaluando a sus compañeros, participando en la creación de indicadores, y esté al tanto de su proceso evaluativo desde el inicio, de lo contrario, tanto el funcionamiento del curso como el trabajo de los estudiantes se verán afectados (Villa et al., 2015), porque no se garantizará una organización del proceso y los estudiantes no tendrán claridad de las tareas y objetivos que tendrán que desarrollar. En cuanto a las actividades de evaluación, se sugiere incorporar situaciones que busquen el desarrollo reflexivo más que memorístico en los estudiantes (González Morga et al., 2018), permitiendo que estos se sientan desafiados y reconozcan que su docente confía en su capacidad (Moreno, 2012).

Así mismo, es fundamental que la institución se comprometa con la formación de sus docentes y los desafíos del modelo educativo, realizando capacitaciones e instancias formativas para mejorar la implementación de sus clases en torno al desarrollo de competencias (Etchegaray et al., 2018) y entregando los recursos necesarios para responder a los problemas emergentes que estos vayan presentando en el transcurso de sus clases (López Pérez, 2018).

1.2. La evaluación de las competencias transversales

Numerosos estudios se han preocupado de proponer estrategias y metodologías para evaluar las competencias transversales de los planes de estudios, tratando de cumplir con el objetivo progresivo e integrador que pretenden estas competencias (Cardoso Espinosa y Cerecedo Mercado, 2019; Marko Juanikorena et al., 2019; Sepúlveda et al., 2019). En esta línea se sugiere, por ejemplo, el uso de las rúbricas y del portafolio (Aneas et al., 2018; Isusi-Fagoaga y García-Aracil, 2020; López-López et al., 2020; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019). Las rúbricas definen criterios o dimensiones que permiten valorar y evaluar el nivel de adquisición de un desempeño, en una determinada situación de aprendizaje (Cano, 2015). Los portafolios se usan para reflexionar identificar y evaluar la adquisición de competencias y habilidades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado (García-Carpintero, 2017) favoreciendo el desarrollo progresivo y la comprensión de los resultados de aprendizaje (López-López et al., 2020).

También, en el trabajo por competencias se propone el uso de la técnica del estudio de caso (Arias-Gundín et al., 2008; Ugalde et al., 2020), donde se utiliza la descripción de una situación problemática simulada o real, en la cual el estudiantado, mediante información complementaria debe aplicar sus conocimientos para dar respuesta o resolver un problema planteado (Moreno, 2012). A esta estrategia se suma la simulación (Hamodi Galán et al., 2018; Paz-Albo, 2018), la cual posiciona y familiariza al estudiantado en una situación o ambiente interactivo de la realidad para que de manera guiada experimente activamente con nuevos procedimientos y hasta generar una solución (Gaintza-Jauregi, 2020).

Del mismo modo, otros investigadores (Jiménez et al., 2023), sugieren el uso de la tutoría, que corresponde a una atención personalizada, para apoyar y orientar al estudiantado (de Miguel Díaz, 2006). Además, esta modalidad permite levantar un diagnóstico individualizado para potenciar las diversas habilidades y capacidades que están vinculadas a las competencias que se están desarrollando en el estudiantado (Jiménez et al., 2023).

Estas técnicas y estrategias permiten que el estudiantado se sienta implicado, porque en todas ellas la muestra de su opinión es un aporte importante en el desarrollo y progreso de sus competencias (González y Martínez, 2020; Salcines et al., 2018). Además, esta implicación fortalece el desarrollo de competencias vinculadas a la responsabilidad, la comunicación, el aprendizaje activo, el aprendizaje cooperativo, la capacidad de reflexión y de autorregulación (Díaz Pareja y Cámera Estrella, 2022; Solera-Alfonso, Delfa-

de-la-Morena, Marconnot, Mijarra-Murillo, García-González, Romero-Parra, y Bores-García, 2024; Zarraga-Barreno, y Cerpa-Reyes, 2023; Jareño, Jiménez, y Lagos, 2014).

Desde el modelo de trabajo por competencias se viene reclamando que la formación universitaria debe cambiar su centro de atención, desde el proceso de enseñanza centrado completamente en el profesor, al proceso de aprendizaje donde el protagonista es el estudiante (Medina et al., 2012; Villa y Poblete, 2011), permitiendo e incentivando de esta manera una educación de la persona en toda su integridad. Además, este protagonismo que adquiere el estudiante en su formación y la visibilidad que se le debe otorgar, no es solamente al inicio o al término de una asignatura, sino que también debe practicarse de manera constante en su proceso, con retroalimentación continuada que oriente al estudiantado sobre cómo reconocer sus carencias y construir mejoras para su aprendizaje. En este sentido las evaluaciones de las competencias se convierten en espacios participativos, reflexivos y vinculados a la realidad (Ruiz et al., 2017).

2. Método

A partir de la importancia de las competencias transversales, su desarrollo y evaluación en la formación de futuros docentes surge el interés de realizar este estudio. Se trata de un estudio comparativo, en dos contextos de educación superior donde se apuesta por el trabajo por competencias, el contexto español y el chileno, y donde se busca analizar la voz de formadores de los futuros docentes en las titulaciones de educación, en concreto responder a tres objetivos de análisis: (1) analizar la percepción de los formadores sobre los desafíos al trabajar las competencias transversales en la formación del futuro profesorado; (2) explorar la percepción de los formadores sobre los problemas recurrentes al evaluar las competencias transversales en la formación del profesorado; y (3) describir las sugerencias que otorgan los formadores para trabajar y evaluar las competencias transversales en la formación del profesorado.

2.1. Variables de análisis: competencias transversales

El trabajo se enmarca en un estudio comparativo más amplio entre los sistemas universitarios de trabajo por competencias español y chileno (Favre, 2024). Por ello, la selección de las competencias transversales como variables de estudio se redujo a las que más frecuentemente se encontró que se trabajaban en distintas universidades en los dos países para la formación del profesorado (ver Figura 1): comunicación oral y escrita en lengua castellana, digital, aprendizaje autónomo, comunicación oral y escrita en idioma extranjero y trabajo colaborativo.



Figura 1. Competencias transversales objeto de estudio

En base a estas cinco competencias transversales se establecieron las preguntas de indagación para responder a los objetivos de análisis de la percepción de los formadores sobre los desafíos y las sugerencias para el trabajo y la evaluación por competencias.

2.2. Enfoque y técnica de recogida de la información

El trabajo que se presenta se posiciona en un enfoque cualitativo mediante grupos de discusión, ya que esta técnica permite que las personas participantes, mediante la interacción y el diálogo, argumenten sus percepciones y se construyan significados sobre el problema de investigación (Sabariego Puig, 2020). La elaboración de dimensiones y preguntas atendió a los resultados preliminares de investigaciones precedentes sobre técnicas y estrategias para el trabajo y evaluación por competencias en titulaciones de educación. A continuación, se muestran los interrogantes asociados a las dimensiones de análisis:

- Interrogantes y dimensión 1. Planificación de las competencias transversales: Una de las estrategias más utilizadas por docentes universitarios es la clase magistral ¿Por qué se sigue utilizando? o ¿es valioso seguir utilizándose para el trabajo por competencias transversales? ¿Qué relación hay entre el uso de estrategias para su desarrollo y la evaluación?
- Interrogantes y dimensión 2: Metodologías para el trabajo y la evaluación de competencias transversales: Entre las estrategias menos utilizadas se encuentran el aprendizaje servicio y la simulación ¿Por qué razón no se utilizan estas estrategias o metodologías para el trabajo por competencias transversales?
- Interrogantes y dimensión 3: Dificultades para el trabajo de las competencias transversales: uno de los factores más destacados es que existe poco grado de coordinación entre las asignaturas para el trabajo y el desarrollo de las competencias transversales ¿por qué motivos ocurre esto? ¿qué acciones creen ustedes que deberían ser contempladas para poder generar una mayor vinculación entre los docentes y exista una mayor coordinación entre las asignaturas?
- Interrogantes y dimensión 4: Propuestas de trabajo y evaluación de las competencias transversales ¿qué sugerencias contemplarían para trabajar y evaluar las competencias transversales?

2.3. Procedimiento de registro de la información

Para el registro de la información del grupo de discusión se diseñó un guion (Creswell, 2003; Hernández-Sampieri et al., 2014), el cual contenía tres apartados: 1) El inicio, marcado por la presentación del investigador, objetivo de la investigación y propósito del grupo de discusión. Posteriormente, se plantearon preguntas para conocer a los participantes y su vínculo con la temática de estudio, 2) El desarrollo, con las dimensiones y los respectivos emergentes, con un espacio para el registro de la información más importante y, finalmente, 3) El cierre, con la síntesis de los temas más relevantes, los agradecimientos y compromisos del investigador. Con la intención de registrar la actividad, se procedió a grabar la sesión, una vez recabada la autorización de todos los participantes.

2.4. Procedimiento de análisis de la información

Para que la información que manifestaron los participantes en el grupo de discusión adquiriera sentido (Creswell, 2003), se siguieron las etapas sugeridas por la literatura para su análisis (Cohen y Seid, 2019; Flick, 2004; Hernández-Sampieri et al., 2014), las cuales se detallan a continuación:

- Etapa 1: Preparación, transcripción textual y completa de las grabaciones de los grupos de discusión. Además, aquí se organizó la información siguiendo las dimensiones y preguntas del guión.
- Etapa 2: Primera lectura, aproximación general a las ideas de los participantes y primer registro de anotaciones de las transcripciones.
- Etapa 3: Análisis detallado, codificación de la información en párrafos y citas, a las cuales se les otorgó un código. Para esta etapa de codificación se utilizó el software Atlas.ti, versión 24.

2.5. Participantes

Para este estudio, la población se seleccionó en base a los criterios propuestos por López Gómez (2018), referidos a antecedentes, experiencia y disposición y estuvo compuesta por: a) académicos del contexto español y chileno con experiencia de más de 5 años en el desarrollo y la evaluación de competencias transversales, en el ámbito de la formación del profesorado o educación superior, b) más de 5 publicaciones asociadas a la temática de estudio y, c) participación en proyectos respecto a esta. La muestra estuvo compuesta por 9 académicos, 4 de España y 5 de Chile, quienes, una vez contactados por email, con una explicación de la investigación y una breve justificación del por qué eran contactados, decidieron colaborar y participar en la actividad. En el caso de Chile, se enviaron correos a 12 expertos, de los cuales 7 aceptaron participar y, finalmente, solamente 5 acudieron al grupo de discusión programado. En relación con los expertos españoles, se les envió mensaje a 9, de los cuales 6 aceptaron participar, pero en el día del encuentro, solo se conectaron 4 (ver Tabla 1).

Tabla 1. Muestra

Académico	Código	Universidad	Género	Años ejerciendo
1	EX1.ES	Universidad de Salamanca	Masculino	11 a 20 años
2	EX2.ES	Universidad de León	Femenino	21 a 30 años
3	EX3.ES	Universidad de Cantabria	Femenino	11 a 20 años
4	EX4.ES	Universidad de Valladolid	Masculino	1 a 10 años
5	EX5.CH	Universidad del Bío – Bío	Femenino	11 a 20 años
6	EX6.CH	Universidad San Sebastián	Femenino	21 a 30 años
7	EX7.CH	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Femenino	21 a 30 años
8	EX8.CH	Universidad Católica de Temuco	Femenino	11 a 20 años
9	EX8.CH	Universidad Católica Silva Henríquez	Masculino	Más de 30 años

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

La información que se presenta se ha organizado en base a los temas obtenidos en la fase de codificación de las respuestas individuales de los docentes participantes, tal y como sugieren Cohen y Seid (2019), Flick (2004) y Hernández-Sampieri y otros (2014).

3.1. Desarrollo de competencias transversales y niveles de desarrollo

En cuanto a los niveles de desarrollo se destacó, por ejemplo, el bajo nivel de la competencia transversal en idioma extranjero (inglés). Aquí, los expertos manifestaron que se debía a factores externos, como el escaso compromiso de la institución para el desarrollo de esta lengua: “la universidad no motiva para nada el inglés” (EX2.ES), reflejándose, por ejemplo, en la siguiente situación que planteó uno de los académicos “si no

utilizamos el idioma inglés en las clases, en la diversidad de ejercicios o evaluaciones que se puedan realizar, o en la diversidad de exposiciones que se puedan realizar, o en la diversidad de actividades didácticas que se puedan realizar, y si no los motivamos a utilizar el inglés, el estudiante dice, bueno, ¿para qué voy a utilizar el inglés?" (EX4.ES).

Así mismo, los académicos chilenos destacaron lo correspondiente a la formación previa que tenían los estudiantes, quienes muchas veces no tienen acceso a una educación de calidad, por tanto, llegan con bajos niveles a la educación superior: "la gran mayoría de nuestros estudiantes son universitarios de primera generación, no son estudiantes que vengan con un gran capital y no han tenido oportunidades de formación de mucha calidad" (EX9.CH).

3.2. Coordinación con otras asignaturas

Las respuestas de los académicos participantes manifestaron que los elementos que más han obstaculizado desarrollar adecuadamente un trabajo por competencias transversales, corresponden a "la ratio de estudiantes" y "la carga de tareas de los docentes". Además, expresaron que existe escasa coordinación entre las asignaturas para el trabajo por competencias, respecto a esto, los expertos manifestaron que:

¿Cómo me voy a coordinar con otros colegas, que nos encantaría, seguramente, si todos vamos como locos intentando poder desarrollar nuestros contenidos en estos mini cuatrimestres? Porque nos da vergüenza cerrar el cuatrimestre diciendo que nuestra asignatura, que nuestros orígenes cuando éramos estudiantes eran anuales, al menos en mi caso, ahora se convierten en tres meses. Y además me tengo que coordinar, y además tengo que publicar, y además tengo que ir a congresos internacionales, y además tengo que evaluar (...) (EX3.ES).

3.3. Dificultades para el trabajo por competencias transversales

Otro elemento que se destacó correspondió a las responsabilidades formativas de los propios docentes y su compromiso con las respectivas competencias transversales:

Los docentes que forman en magisterio, por lo menos en mi facultad, no están formados en estos temas y eso que es una facultad de educación, pero bueno, es igual, en cualquier caso, no están formados en estos temas, en la formación por competencias, no es una cosa que consideren importante en general y, por lo tanto, viene la descoordinación, tanto horizontal como vertical, que en mi opinión es el problema más importante (EX1.ES).

Así mismo, los participantes del grupo de discusión advirtieron, que no hay una apropiación por parte del cuerpo docente en torno al trabajo por competencias: "la mayoría de los docentes en mi experiencia desconocen que hay un compromiso de cumplimiento o de adquisición de unas competencias en las memorias de los títulos. Los desconocen absolutamente en muchos casos. Por lo tanto, es difícil que eso funcione si se desconoce" (EX1.ES).

Del mismo modo, cuestionaron la enseñanza y los modelos educativos actuales de las instituciones, al plantear que: "Yo creo que nosotros seguimos en un modelo academicista, tributario de la ilustración (...), tenemos discursos que apuntan a competencias y habilidades, pero al final trabajamos en entrega de contenidos (EX9.LR.CH) y "nuestros currículum siguen siendo muy fordistas. Entonces, están muy atomizados y son pocas las instancias que uno trata de generar esta vinculación (...) (EX5MM.CH).

3.4. Estrategias para trabajar y evaluar las competencias transversales

En torno a los resultados detallados, para el primer punto, los expertos reconocieron un aporte valioso de la clase magistral, expresando: "Una lección magistral es muy buena. Obviamente, si no es ir a leer las diapositivas que has preparado. Que, en muchos casos, es lo que se hace y es de lo que se quejan los alumnos" (EX2.ES). Por tanto, esta debe cumplir con ciertos elementos para realmente aportar al aprendizaje de los estudiantes: "debe generar procesos dialógicos, instancias reflexivas y el discurso tiene que estar muy bien planificado" (EX4.ES).

Sin embargo, desde el contexto chileno, manifestaron que en la actualidad existe un discurso que se contradice con la práctica, principalmente, respecto a las estrategias tradicionales que se aplican, señalando: "La clase magistral sigue siendo la estrategia para abordar la clase, yo creo que ahí tenemos un doble discurso también, porque nosotros pregonamos la transformación del núcleo pedagógico de la transformación para el aprendizaje, pero las estrategias que usamos son tradicionales" (EX8.CH).

Además, los académicos identificaron lo valioso de las estrategias mencionadas, enfatizando: "Yo creo que es indiscutible el valor de las metodologías que son más bien tareas de desempeño o metodologías más auténticas o experienciales" (EX1.ES) y "los estudiantes lo valoran muchísimo, realmente aprenden y ponen en, movilizan, movilizan las competencias que tú estás estudiando, (...) pero las movilizan y yo creo que lo marca para su práctica pedagógica posterior" (EX8.CH).

3.5. Obstaculizadores para aplicar estas estrategias

Los expertos reconocieron algunos obstaculizadores, determinados específicamente por tres factores. El primero, ligado a la responsabilidad de la propia institución, en aspectos referidos a la capacitación-formación de sus docentes:

Porque tampoco los colegas no saben cómo hacerlo. Entonces, no es porque no sepan, o sea, responsabilidad de ellos. También, institucionalmente, las universidades tienen que acompañar a los colegas que no son todos pedagogos. Y, aun así, los que son pedagogos también cometemos errores en las prácticas, por supuesto (EX5.CH).

También a los espacios destinados para el desarrollo apropiado de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Intenta tú hacer metodologías activas con un grupo de 90. Hacer las hacía. ¿Quién me seguía? El que quería. El que no, se perdía. Porque yo no le podía seguir. Yo no le podía, ni me enteraba de que se había perdido con 90 alumnos. Entonces, ¿cómo vamos a hacer un aprendizaje servicio? ¿Cómo vamos a hacer una simulación? Es casi inviable (EX2.ES)

El segundo, vinculado con ciertas aprehensiones que posee o genera el propio docente para trabajar con este tipo de estrategias:

Eso habla un poco de las dificultades que tenemos los docentes, a veces, de transitar a metodologías que sean más participativas, más de trabajo práctico, más de desarrollo de competencias, metodologías que impliquen más retroalimentación, más trabajo en grupos pequeños, y creo que hay dificultades tanto pedagógicas que podemos tener los profesores, pero también, a veces, complejidades institucionales" (EX5.CH)

Por último, ligado al estudiante, quien muchas veces no cuenta con una motivación por el aprendizaje, porque desde su formación previa (secundaria), ha prevalecido un enfoque centrado en la repetición y con una participación pasiva en su proceso, provocando que no se impliquen activamente en este tipo de estrategias y metodologías:

Los alumnos especialmente, cuando también ellos vienen del sistema escolar formateado, para pensar que aprender es repetir, que aprender es reproducir el conocimiento literalmente, y donde ocupan un rol más pasivo, y que quieren que el profesor tiene la verdad, y quieren que el profesor les diga exactamente lo que tienen que hacer (EX6.CH).

3.6. Sugerencias para el trabajo por competencias transversales

Respecto a la coordinación entre asignaturas, una de las expertas participantes enfatizó en la relevancia de que existan espacios para que los docentes que imparten clases en las mismas titulaciones puedan conocerse y de esa manera intentar una coordinación para que no existan solapamientos entre cada una de las asignaturas:

(...) lo más importante es conocernos, (...) no sé quiénes dan clase ni tan siquiera en el mismo semestre que yo a mis alumnos. O me molesto yo en buscar en las guías docentes. Porque yo sí que intento coordinarme y si voy a dar algo que ya han dado, ver si han dado mucho para no dedicarle tanto tiempo o utilizar lo mismo que han dado para no darles una perspectiva diferente. Pero es que nadie nos facilita el conocernos, entonces, a lo mejor no venía mal, aunque nos quejemos de que es mucho trabajo, pues a lo mejor al principio del curso o al principio del semestre, un mini claustro de profesores, por titulación, por lo menos nos pondríamos cara (EX2.ES)

De manera complementaria, los expertos igual enfatizaron en una coordinación y una colaboración entre los académicos para establecer acuerdos respecto al desarrollo de competencias:

Pero para hacerlo bien, necesitamos coordinación, coordinación vertical y coordinación horizontal. Porque las competencias genéricas son muchas y tenemos que ser conscientes que no todos los profesores podemos trabajarlas todas si nuestro objetivo es que consigan alcanzar alguna. Entonces, debemos lograr y ponernos como meta trabajar una, dos, tres a lo sumo por asignatura y luego ya ver cómo conseguimos que eso se desarrolle. (EX3.ES).

Además, los académicos enfatizaron en el acompañamiento que deben otorgar las instituciones para el trabajo y evaluación de competencias: "También, institucionalmente, las universidades tienen que acompañar a los colegas que no son todos pedagogos. Y, aun así, los que son pedagogos también cometemos errores en las prácticas, por supuesto "(EX5.CH). Un ejemplo de esto es una unidad que presta apoyo a los docentes de una institución chilena, respecto al trabajo y evaluación de competencias y que expresa uno de los académicos: "Entonces, a través de también un aparataje institucional, que está a cargo de las competencias genéricas, nos apoyan, nos capacitan respecto de cómo, con qué mecanismos, con qué estrategias poder validar fehacientemente una competencia" (EX9.CH).

Por último, desde el plano pedagógico, los docentes igualmente reconocieron la importancia de que se generen actividades y evaluaciones que acerquen a los estudiantes al contexto laboral y cotidiano: "Uno tiene que ver con la autenticidad de la formación, es decir, cuánto lo que se enseña y cómo se enseña responde a problemas que los estudiantes van a enfrentar en la vida cotidiana" (EX6.CH). Lo anterior, lo ejemplifican desde su experiencia con una estrategia: "yo trabajo aprendizaje cooperativo en el aula, quiero decir, en mi asignatura diseñan un proyecto como si fueran a presentarlo a cualquiera de las convocatorias que nos presentamos nosotros, entonces, utilizo una plantilla oficial de cuál sería un proyecto de investigación y un proyecto de innovación y lo montamos" (EX4.ES).

4. Conclusiones

El aporte de este estudio, respecto a otros similares es clave, ya que al revisar la literatura especializada, se han encontrado investigaciones que, en primer lugar, recogen la percepción de diferentes participantes (docentes, estudiantes y graduados) pero muy pocos (López et al., 2016) han incluido para la obtención de la información, la mirada de expertos en educación y, en segundo lugar, han incorporado variadas instituciones de educación superior, predominando el contexto español (Amor Almedina y Serrano Rodríguez, 2018; Aneas et al., 2018; Sarceda Gorgoso et al., 2020).

Además, adquiere una relevancia significativa, porque a pesar de que han pasado más de veinte años desde que se incorporaron las competencias transversales al proceso de formación de los diferentes profesionales, los resultados revelan varios desafíos y oportunidades en el trabajo y evaluación por competencias. Respecto a esto, se destaca la necesidad de adaptar los métodos educativos y de evaluación usando diversas estrategias, como han concluido otros estudios (Torrecilla Sánchez et al., 2014; Ugalde et al., 2020) para que los estudiantes desarrollen competencias transversales o genéricas que les conviertan en agentes activos de su contexto social y profesional, haciendo un aprendizaje más significativo (Puya et al., 2021), y para que los estudiantes adquieran una mayor responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje (Robledo Ramón et al., 2015).

A pesar de los avances en la incorporación de competencias transversales en los planes de estudio de titulaciones de educación, persisten problemas como la falta de coordinación entre asignaturas, la escasa formación de los docentes en este ámbito, el insuficiente apoyo de las instituciones, la ratio de estudiantes y la preponderancia de usar métodos tradicionales. Estos resultados concuerdan con los hallazgos planteados por González Morga et al., (2018), pero desde la perspectiva del alumnado, quienes manifestaron que el número de estudiantes por aula impide que se desarrolle un apropiado trabajo por competencias en las asignaturas.

Respecto a los métodos tradicionales, desgraciadamente, por más que existan variadas voces detractoras del uso de este enfoque (Sierra Arizmendiarieta et al., 2013; Zabalza Beraza, 2012) y que enfatizan que sobre todo la profesión docente tiene que dejar de priorizarlo (Ramírez, 2020), en investigaciones más recientes aún se reconoce que la mayoría de las clases son con un enfoque tradicional, donde predomina la clase magistral y los profesores “solo leen las diapositivas” (Aránguiz Salazar et al., 2021).

Así mismo, se identifican obstáculos, como el tamaño de las clases y la resistencia al cambio por parte de los docentes y estudiantes, quienes a menudo provienen de un sistema educativo centrado en la repetición. Algo similar es sustentado por González-Segura et al., (2018), quienes expresan que el número de estudiantes es excesivo y el tiempo del profesorado es limitado.

Del mismo modo, se enfatiza que es imprescindible que las instituciones educativas se comprometan a capacitar a sus docentes y a crear un entorno que favorezca y apoye la implementación de estrategias innovadoras, para que cuenten con las herramientas y competencias que les permitan después desarrollarlas como futuros docentes con sus estudiantes. De manera adicional, es pertinente resaltar los beneficios del trabajo articulado y consensuado entre los diferentes docentes que imparten clases en una misma asignatura o nivel, para implementar la planificación académica (Belfor et al., 2018) y de esa manera generar situaciones de aprendizaje coordinadas (Jornet Meliá et al., 2011) y que permitan el desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso o plan de estudios de cada carrera o titulación.

Por último, es preciso manifestar que este trabajo se desarrolló desde un enfoque cualitativo y con una muestra reducida, por lo que las futuras investigaciones deberían combinar técnicas cuantitativas y cualitativas, diversificar el tamaño y la experiencia de los encuestados. También, se debería profundizar en algunas áreas, como el impacto que poseen las políticas y normativas nacionales respecto a la formación en competencias e implicar a un mayor número de académicos de otras instituciones universitarias, a las propias autoridades de estas y considerando diferentes países, siguiendo criterios de diversidad. De este modo, se sugiere que en próximas investigaciones se aborden nuevas dimensiones del trabajo y de la evaluación de competencias transversales, principalmente, en la formación del profesorado.

Referencias

- Álvarez Benítez, M. M. & Asensio Muñoz, I. I. (2020). Evidencias de validez de una medida de competencias genéricas. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 23(2), 337-366. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25896>
- Amor Almedina, M. & Serrano Rodríguez, R. (2018). Análisis & evaluación de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 9-19. <https://acortar.link/eKw8Oa>
- Aneas, A., Rubio, M. J. & Vilà, R. (2017). Portafolios digital & evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educar*, 54(2), 283-301. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.878>
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., & García, J.-N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas & el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444. <https://acortar.link/hEL4zh>
- Belfor, J. A., Sena, I. S., Silva, D. K. B. da, Lopes, B. R. da S., Koga, M. & Santos, B. É. F. dos. (2018). Faculty teaching skills perceived by medical students of a university of the Brazilian Amazon region. *Cien Saude Colet*, 23(1), 73-82. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018231.21342017>

- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE-Revista electrónica de investigación & evaluación educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relicheve.21.2.7674>
- Brown, S. & Pickford, R. (2013). Evaluación de habilidades & competencias en Educación Superior. *Anuario de Psicología*, 43(1), 129-130.
- Buendía Eísmán, L., Berrocal de Luna, E., Olmedo Moreno, E. M., Pegalajar Moral, M., Ruiz Rosillo, M. A., & Tomé Fernández, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el máster universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional & enseñanza de idiomas. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(3), 57-74. <https://acortar.link/55L3Zn>
- Calero López, I. & Rodríguez-López, B. (2020). The relevance of transversal competences in vocational education and training: A bibliometric analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 1-19. <http://doi.org/10.1186/s40461-020-00100-0>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado*, 19(2), 265-280. <http://hdl.handle.net/10481/37376>
- Cardoso, E. O. & Cerecedo, M. T. (2019). Estudio evaluativo de las competencias genéricas en las licenciaturas de comercio & administración de modalidad virtual del IPN. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación & el Desarrollo Educativo*, 9(18), 62-83. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.411>
- Cohen, N. & Seid, G. (2019). Producción & análisis de datos cualitativos. *Metodología de la investigación, ¿para qué?*, 2019, 203-228. <https://doi.org/10.2307/i.ctvxcrxz.10>
- Creswell, J. W. (2003). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo & con métodos mixtos* (2^a ed.). Sage Publications.
- De la Rosa, D., Giménez, P. & Barahona, A. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la universidad. *Revista Prisma Social*, (37), 58-81. <https://acortar.link/S1tRPW>
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ediciones Universidad de Oviedo.
- Díaz Pareja, E. M., & Cámará Estrella, Á. M. (2022). Percepciones de los alumnos universitarios sobre su competencia comunicativa. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación & Aprendizaje*, 10(4), 345-357. <https://doi.org/10.37467/revedu.v10.3422>
- Etchegaray, P., Pascual, G. & Calderón, O. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes & docentes. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 14(1), 77-88. <https://doi.org/10.18004/riics.2018.julio.077-088>.
- Fajardo Pascagaza, E. & Hernández Barriga, F. (2022). La formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades & su aporte al aprendizaje experiencial para el servicio. *Revista Humanidades*, 12, 2, e51289. <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51289>
- Favre, C., Hernández, M. J., & Núñez, M. I. (2025).. Perspectivas docentes sobre las competencias transversales en la educación superior: de la evaluación al feedback (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Salamanca, España.
- Favre, C., Hernández M° José., Núñez, M° Isabel. (2025). Niveles & evidencias de aplicación de competencias genéricas en futuros docentes chilenos durante su trayectoria formativa (en prensa). *Estudios Pedagógicos*.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. <https://acortar.link/0IOuUU>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gaintza-Jauregi, Z. (2020). La simulación como estrategia metodológica en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 233-250. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.11>
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje & evaluación en el practicum: Percepciones de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2017.6043>
- Gargallo-López, B., Almerich-Cerveró, G., García-García, F. J., López-Francés, I., & SahuquilloMateo, P. M.^a (2023). Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender & su relación con el rendimiento académico *Revista Española de Pedagogía*, 81(286), 457-487. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-02>
- Gentilini, L. T., Bragagnolo, L. M. & Veiga, A. M. (2020). Investigación-acción en la formación en educación física: Promoción de la labor colaborativa. *Psicología Escolar e Educacional*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193342>
- González Morga, N., Pérez Cusó, J.y Martínez Juárez, M. (2018). Desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, debilidades & propuestas de mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.727>
- González-Segura, C., García-García, M. & Menéndez-Domínguez, V. H. (2018). Analysis of the Assessment of skills and their application into a Learning Management System. A case study. *RED-Revista de educación a distancia*, (58), 3. <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/3>
- González, N. & Martínez, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado. Percepción del estudiante. *Profesorado, Revista de currículum & Formación del Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>

- Gil-Flores, J., García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G. (1996). Análisis de respuestas libres en los cuestionarios. El método de las especificidades. *Revista Investigación educativa*, 14 (1), 129-147. <https://acortar.link/LlbG7i>
- Hamodi Galán, C., Moreno Murcia, J. A. & Martín, R. B. (2018). Medios de evaluación & desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 241-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. del P. (2014). *Metodología 470 de la investigación* (Sexta). McGraw-hill education.
- Isusi-Fagoaga, R. & García-Aracil, A. (2020). Assessing Master Students' Competencies Using Rubrics: Lessons Learned from Future Secondary Education Teachers. *Sustainability*, 12(23), 9826. <https://doi.org/10.3390/su12239826>
- Jareño, F., Jiménez, J.J., Lagos, M.G. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación superior: diferencias en la percepción de la contribución al grupo. *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 70-84. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i2.1936>
- Jiménez Galán, I., Guzmán Flores, J. P., Hernández Jaime, J. & Rodríguez Flores, E. (2023). Evaluación integrada de competencias transversales en Educación Superior: Propuesta de instrumentos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación & el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1506>
- Jornet Meliá, J. M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J. M. & Perales Montolío, M. J. (2011). Diseños de evaluación de competencias: Consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 125-145. <http://hdl.handle.net/10550/43767>
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68. <https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.1.56>
- López, C., Benedito, V. & León, M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria & su impacto en la evaluación: La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en Pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica & metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- López-Rodríguez, M. D. P., Lloret Català, M. D. C., & Martínez Usarralde, M. J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Perspectivas*, 1(19), 55-67. <https://acortar.link/nxOSwQ>
- López Pérez, L. (2018). El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias. En O. Leiva, F. Ganga, J. Tejada & A. Hernández, (Coords.), *La formación por competencias en la educación superior: Alcances & limitaciones desde referentes de México, España & Chile* (pp. 19-42). Tirant Humanidades.
- López-López, V., Briones, M., Inostroza, V., Salazar, A., Ruiz, Á., Gädicke, P., Lagos, N. & Rosales, E. (2020). El portafolio, una herramienta que promueve competencias de responsabilidad & reflexión. Un estudio de caso en estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad de Concepción, Chile. *Revista de Investigaciones Veterinarias del Perú*, 31(3). <https://doi.org/10.15381/rivep.v31i3.16673>
- López, M. del C. L., Guerrero, M. J. L. & García, M. P. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. *La visión del profesorado. Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Marko, I., Pikabea, I., Altuna, J., Eizagirre, A. & Perez-Sostoa, V. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 381-398. <https://doi.org/10.5209/RCED.57490>
- Menéndez, J. L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. *Observar*, (3), 5-41.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Ministerio de Educación. (2022). *Estándares disciplinarios & pedagógicos para las carreras de pedagogía*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Monereo, C. (2020). *Enseñar & aprender en la educación superior. Manual de docencia universitaria*. Octaedro, S.L.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 01-20
- Organización para la Cooperación & el Desarrollo Económicos, OECD (2024). *Reimagining education, realising potential*. <https://acortar.link/60tDCm>
- Ortega, I. U., Tolosa, A. I. & Aira, I. (2022). Competencias Transversales En la Era de Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades* 11(6), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4185>
- Paricio Royo, J. (2020). Diseño por competencias, ¿era esto lo que necesitábamos? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>
- Paz-Albo, J. (2018). The influence of simulations on family engagement–prospective early childhood educators' perceptions. *Early child development and care, Profesorado: Revista de currículum & formación del profesorado*, 188(2), 102-108. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1202946>
- Pugh, G. & Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: Un estudio de caso. *Calidad en la educación*, 50, 143-170. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.725>

- Puya, A. J., Ruíz, Y. W. & García, M. M. (2021). Autorregulación académica & aprendizaje autónomo en la enseñanza virtual de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 9(2), 33-39. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.426>
- Ramírez, L. (2020). *Profesionalización docente: Competencias en el siglo XXI - Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://acortar.link/hHzCm4>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, 2021 (España), Pub. L. No. BOE. núm. 233, 119537 a 119578. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R., Arias Gundín, O. & Álvarez Fernández, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de investigación educativa*, 33(2), 369- 383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rojas, F., Escalante, D., Bermúdez, L. y Amaíz, C. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación. *Acción Pedagóg.*, 26, 120-129. <https://acortar.link/9W4juP>
- Romero-García, C., Buzón-García, O. & Marcano, B. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Ruiz, Y. A., Biencinto, C., García, M. & Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *Revista electrónica de investigación & evaluación educativa*, 23(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Sá, M. J. & Serpa, S. (2018). Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(3), 126. <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>
- Sabariego Puig, M. (2020). Técnicas para el seguimiento & sistematización de proyectos e intervenciones. Las estrategias de recogida de información: La entrevista & las técnicas grupales. <https://acortar.link/5Rfxt5>
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. & Martínez-Míguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales & profesionales de estudiantes de educación superior. *Profesorado, Revista de Curriculム & formación del profesorado*, 22(3), 31-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>
- Sánchez, A. F. & Orozco, J. C. (2019). Las competencias & la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes. *Revista científica de FAREM-Estelí*, 32, 3-14. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i32.9225>
- Sarcedo-Gorgoso, M.C., Santos-González, M.C. & Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum & Formación de Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.8260>
- Sepúlveda, A., Opazo, M. & Díaz, D. (2019). Promoción de competencias transversales en la formación docente: Actividades & evaluación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). <https://acortar.link/XNMBLb>
- Sierra & Arizmendiarrieta B., Méndez-Giménez A. & Mañana-Rodríguez J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196
- Solera-Alfonso, A., Delfa-de-la-Morena, J. M., Marconnat, R., Mijarra-Murillo, J.-J., García-González, M., Romero-Parra, N., & Bores-García, D. (2024). Percepción del alumnado universitario sobre la aplicación de una metodología cooperativa en la formación inicial del profesorado de Educación Física: un estudio cualitativo. *Retos*, 63, 306-316. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.108012>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Torrecilla Sánchez, E. M., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S., & Rodríguez Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: Competencias informacionales & de resolución de conflictos. *Profesorado, Revista De Currículum & Formación Del Profesorado*, 18(2), 189-208. <https://acortar.link/jPz2CU>
- UNESCO (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI & Pedagogías para la Inclusión en América Latina Análisis comparado de siete casos nacionales. Estrategia Regional sobre Docentes*. OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://acortar.link/T7DOyh>
- Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 71-87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Vaillant, D. E. & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual & Llaves para el Cambio. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia & Cambio en Educación*, 19(4), 55-70. <https://acortar.link/3VvpqG>
- Vendrell-Moranco, M., Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz, M. J. (2024). Predictores del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios Españoles. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia & Cambio En Educación*, 22(3), 23-45. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.002>
- Villa, A., Arranz, S., Campo, L., & Villa, O. (2015). Percepción del profesorado & responsables académicos sobre el proceso de implantación del espacio europeo de educación superior en diversas titulaciones de educación. *Profesorado, Revista De Currículum & Formación Del Profesorado*, 19(2), 245-264. Recuperado a partir de <https://acortar.link/VVS9Ju>

- Villarroel, V. & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Zarraga-Barreno, Jesús E., & Cerpa-Reyes, Carola. (2023). Percepción de estudiantes universitarios sobre la formación en competencias de investigación. *Formación universitaria*, 16(5), 73-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000500073>