



Competencias transversales: Percepción del alumnado de la Universidad Católica Argentina

Transversal Competencies: Student Perception at Catholic University of Argentina

Valeria Corbella^a  , María Celina Giuliani^a  

^a Universidad Católica Argentina. Av. Alicia Moreau de Justo 1300 (C1107AAZ), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 13 de enero de 2024

Aceptado el 09 de abril de 2024

Publicado el 09 de mayo de 2024

Palabras clave:

competencias transversales
currículos universitarios
percepción del alumnado
educación superior

ARTICLE INFO

Article history:

Received January 13, 2024

Accepted April 9, 2024

Published May 9, 2024

Keywords:

transversal skills
university curricula
students' perceptions
post-secondary education

RESUMEN

Las competencias transversales son aquellas habilidades necesarias para la inserción laboral y la reducción de la brecha existente entre la universidad y la empleabilidad. Sin embargo, la educación superior no siempre las incluye dentro de los programas de formación, pues sigue poniendo el foco en la adquisición de contenidos. Por lo tanto, este estudio indagó la formación en competencias transversales según la perspectiva de alumnos del último año de carreras de grado de la Universidad Católica Argentina. Su diseño es mixto, de tipo exploratorio y contempló una muestra de 226 participantes. Se utilizó un cuestionario construido *ad hoc* y los datos se analizaron con los *softwares* SPSS y Atlas.ti. Los resultados señalan que la mayoría de los participantes percibe un buen desarrollo de competencias transversales, pero que las adquiere principalmente en ámbitos distintos al universitario. Refieren asimismo que la aplicación práctica de los contenidos teóricos debe fortalecerse para adecuar la formación al mercado laboral, al igual que la implementación de metodologías pedagógicas activas, capacitación del profesorado y actualización de planes de estudio. Estos hallazgos resultan claves para conocer la situación actual de la educación universitaria en competencias transversales y confirman la necesidad de reconsiderar los currículos universitarios y la formación docente en pedagogías de innovación.

ABSTRACT

Transversal competencies are those skills necessary for employment integration and the reduction of the existing gap between university education and employability. However, higher education does not always include them in training programs, as the focus continues to be on content acquisition. Therefore, this study investigated the development of transversal competencies from the perspective of final-year undergraduate students at Catholic University of Argentina. Its design is mixed, exploratory in nature, and involved a sample of 226 participants. A specifically designed questionnaire was used, and the data were analyzed using SPSS and Atlas.ti. The results indicate that most participants perceive a good development of transversal competencies but that these are primarily acquired in contexts outside the university. They suggest that the application of theoretical content to practice should be strengthened to align education with the job market, along with the implementation of active pedagogical methodologies, faculty training, and curriculum updates. These findings are crucial for understanding the current situation of university education in transversal competencies and confirm the need to reconsider university curricula and teacher training in innovative pedagogies.

© 2024 Corbella & Giuliani. CC BY-NC 4.0

Introducción

En los inicios del corriente siglo y con la unificación de Europa, se dieron diversas transformaciones en materia educativa que llevaron a las universidades a tener que garantizar la homologación de sus titulaciones. Fue entonces que a partir de diversas declaraciones —Bologna, Praga, Lisboa y La Sorbona, entre otras— surgió el Espacio Europeo de Educación Superior como organismo encargado de implementar los cambios necesarios para unificar los criterios educativos a través de lo que se denominó Proyecto Tuning (Campos, 2011; Haselberger

et al., 2012). El paradigma educativo viró hacia una formación por competencias, lo que facilitó el enlace de la formación superior con el trabajo.

Más allá de las diferencias con Europa, Latinoamérica entendió la necesidad de implementar algunas propuestas del mencionado proyecto (Campos, 2011; Espinoza & Gallegos, 2020). Según este, la educación debía centrarse en el estudiante, volverse más competitiva y responder a las necesidades de los contextos sociales y laborales. Se vislumbró, entonces, la necesidad de reemplazar la educación centrada en el profesor por una formación centrada en el estudiante. Como consecuencia del cambio, se

replanteó la organización de las universidades en referencia al currículo y al rol del profesor (Aránguiz et al., 2021). Con una mirada puesta en los tres saberes —saber hacer, saber ser y saber ser con otros—, la educación superior comenzó a dirigirse hacia una formación en competencias específicas y transversales que facilitarían la adaptación a nuevos entornos (Sepúlveda Romero, 2017; Romero et al., 2021).

El Proyecto Tuning-América Latina es complejo y abarca diferentes ejes; uno de ellos es el referido a las competencias transversales. Estas son aquellas habilidades comunes a la mayoría de las titulaciones, que garantizan un perfil de graduado flexible, competitivo y con habilidades que favorezcan la movilidad de los profesionales. Dadas las características de la sociedad actual, en donde la transformación es permanente y las demandas laborales se reformulan de forma constante, las competencias transversales se han vuelto muy importantes (González et al., 2004).

Si bien el objetivo educativo es claro, aún no hay convergencia en lo que cada cual entiende por “competencias transversales” o, al menos, en cuáles deberían ser de especial consideración para la formación superior y para cada disciplina en particular. A pesar de ello, García Estupiñán et al. (2018) sostienen que existe cierta coincidencia en las capacidades, las actitudes, los valores y las competencias profesionales requeridas para el desempeño laboral.

Por otro lado y al mismo tiempo, no son muchos los trabajos referidos a métodos para su adecuada medición (Espinoza & Gallegos, 2020). Esto evidencia una dificultad en torno a la obtención de evidencia empírica que dé cuenta de la valoración de estas competencias (Caeiro et al., 2021). Paralelamente, Schoon (2021) indica la dificultad en la definición tanto de su nomenclatura como de cuáles son las competencias que integran este concepto. A lo anterior, la autora suma el desafío de su evaluación, en términos de integrar la medición de habilidades con la medición de características de personalidad; ambos, aspectos involucrados con el concepto de competencias. Asimismo, se reconoce que su análisis es complejo y su división, a los fines de la evaluación, solo tiene sentido a nivel analítico, en tanto las personas entremezclan este tipo de competencias y quedan en evidencia su interdependencia e interconexión (Rekalde et al., 2021).

Las universidades latinoamericanas sostienen la necesidad de incluir las competencias transversales como eje de los programas académicos, pero los estudios referidos a su inserción obtienen resultados dispares. En ciertas universidades de México, Chile y Colombia se implementaron planes estratégicos para la formación en competencias transversales que arrojaron resultados positivos y alentadores, y se observó que existe un espacio significativo para mejoras en la consolidación de estos ensayos (Rivero et al., 2020; Schmal et al., 2020; Díaz et al., 2021; Soto et al., 2021; Lozano, 2022). Se ha explorado también la inserción indirecta de las competencias transversales a lo largo del currículo, y se ha evidenciado que su transmisión queda a cargo del profesor, a pesar de que no estén incluidas directamente en los programas de grado (Soto et al., 2021). Por otro lado, algunos estudios evidenciaron una mejora en la adquisición de estas competencias, pero

acompañada de un aumento de tasas de abandono de los cursos, dado el esfuerzo que implicó para una cantidad de alumnos (Cross, 2018). Problemáticas propias de la región, como un acceso deficiente a internet en algunas universidades de Venezuela, dificultan el desarrollo de ciertas competencias transversales (Morales, 2020). Al mismo tiempo, los altos niveles de deserción, las tasas de repitencia y las bajas calificaciones se vinculan a la desarticulación del estudiante en sus competencias transversales (Cross, 2018; Arteaga et al., 2021; Seminara et al., 2021).

Asimismo, diferentes investigaciones convergen en la valoración positiva de metodologías pedagógicas activas para el fortalecimiento del desarrollo de competencias transversales. De hecho, los resultados marcan una relación positiva entre metodologías activas y el desarrollo de las mismas (Martínez & González, 2018; Ciriza et al., 2021). La implementación de algunas de ellas arrojó resultados positivos y alentadores, especialmente para las metodologías de codiseño de prácticas educativas abiertas, trabajo en equipo, uso del portafolio digital, empleo de las TIC, entre otras (Aneas et al., 2018; Eizaguirre et al., 2018; Acuña & García, 2019; Sepúlveda Obrique et al., 2019). A pesar de ello, uno de los mayores inconvenientes se da en el espacio áulico. Varios estudios señalan la necesidad de que el profesorado mejore las estrategias pedagógicas; aún hoy, la clase magistral es el recurso más utilizado (Núñez & Vega, 2019; Morales, 2020; Callo et al., 2021). Este cuadro de situación refuerza el objetivo central del presente estudio, dirigido a realizar un diagnóstico acerca de la formación en competencias transversales en la Universidad Católica Argentina (UCA).

Argentina no ha sido ajena a este proceso. La promulgación de diversas leyes, como la Ley n.º 24521 de 1995 (Congreso Nacional de Argentina, 1995), refleja la necesidad de asegurar una educación superior de calidad, de acceso para toda la población y comprometida con la sociedad. Cada vez más se espera que los estudiantes adquieran competencias transversales para su inserción en un mercado laboral cambiante.

La transformación hacia una educación por competencias se vincula a la empleabilidad, en tanto facilita la reducción de la brecha existente entre la universidad y el empleo (García Manjón & Pérez, 2008; Marcos & Martín, 2016). La empleabilidad incluye conocimientos, logros, habilidades y atributos personales que aumentan la posibilidad de encontrar un empleo y tener éxito (Marko et al., 2019; Aránguiz et al., 2021). Estudios realizados en Europa y Latinoamérica coinciden en que hoy, para los empleadores, las competencias transversales son más relevantes que las habilidades específicas (Succi & Canovi, 2019; Espinoza & Gallegos, 2020; Romero et al., 2021). La clave de la productividad radica en cómo utilizar la cantidad ingente de información que se produce para ofrecer mejores soluciones. Hoy se requiere un nuevo tipo de profesional que combine habilidades transversales y específicas y facilite la interrelación de conocimientos de distintas áreas, por lo que las instituciones educativas tendrán que adaptar sus currículos para abordar este desafío (Cross, 2018; Paoloni et al., 2019; Aránguiz et al., 2021; Díaz et al., 2021; García et al., 2022). Los nuevos escenarios requieren nuevas competencias, no solo las de carácter técnico, sino también las de carácter social e in-

terpersonal (Echeverría & Martínez, 2018), razón por la cual se justifica su importancia e implementación.

En este marco, estudios predominantemente europeos evidencian relaciones positivas entre la empleabilidad, la adaptación a las nuevas condiciones del mercado laboral y la adquisición de estas competencias por parte de los estudiantes de grado superior. La autopercepción del alumnado en cuanto a la valoración, el dominio y la adquisición de las mismas arroja resultados aceptables (Martínez & González, 2019a; Santana et al., 2021; García et al., 2022). En lo que compete al estudiante, se identifican resultados positivos en cuanto a su dominio, aunque los aspectos más débiles y mejorables se señalan en relación con la gestión académica, la integración entre planes de estudio y objetivos institucionales, y las pedagogías implementadas en las aulas (González Morga et al., 2018; Aránguiz et al., 2021). Asimismo, los resultados señalan una relación positiva entre mejores notas académicas, el aumento del dominio de competencias transversales y la alternancia de actividades universitarias, becas y movilidad (Martínez & González, 2019b). Estos hallazgos sirven para ver posibles líneas de mejora y aumento de la empleabilidad de los egresados (González Morga et al., 2018).

El mundo laboral muestra un reclamo permanente de competencias tales como el trabajo en equipo, habilidades comunicacionales, solución de problemas, etc. (García Manjón & Pérez, 2008). De allí la relevancia de conocer el modo en el que se produce su adquisición y dominio desde la perspectiva de los propios alumnos. El contexto brevemente reseñado conforma entonces un problema científico para las ciencias de la educación, centrado en cómo los alumnos universitarios pueden formarse en esta clase de competencias y cuáles serían las mejores estrategias de las universidades para transmitirlos. También es necesario indagar la perspectiva de los alumnos respecto de qué competencias reciben, cómo logran dominarlas, qué tan conformes se sienten con lo aportado por la universidad, y qué utilidad tienen estas habilidades para su vida profesional laboral futura.

Formación en competencias transversales en la Universidad Católica Argentina

La UCA adoptó un modelo educativo que comenzó a implementarse en 2018. De modo ininterrumpido se está trabajando para afianzar la formación de los estudiantes sobre un marco institucional que estipula que “la responsabilidad de la UCA se cifra en el logro de la formación de un graduado como alguien ‘experto en humanidad’” (UCA, 2018, p. 4). Si la UCA tiende a formar expertos en humanidades, las competencias transversales adquieren un protagonismo particular. Esto se debe a que muchas de ellas están en consonancia con algunos de estos valores humanistas.

La complementariedad de las competencias específicas y las transversales es un elemento central en todo proyecto educativo. Tradicionalmente, las primeras han encontrado mayor implementación dentro de los diseños curriculares, pero actualmente el foco de atención se ha desplazado hacia las competencias transversales. Las nuevas perspectivas educativas entienden que, para que

las primeras puedan desarrollarse, las segundas deben estar incorporadas en el perfil del graduado.

Los estudiantes de la UCA adquieren durante su formación algunas de estas competencias, aunque de manera indirecta, ya que, como se mencionó, son cercanas a la formación humanista. El inconveniente que surge es que no todas estas habilidades son incorporadas por el estudiante, en tanto no están consolidadas dentro de los diseños curriculares.

Teniendo en cuenta el contexto descrito, se desprende una serie de interrogantes que la presente investigación apunta a responder: ¿cuáles son las competencias transversales que los estudiantes de las carreras de grado de la UCA consideran que reciben durante su formación? ¿Qué rol atribuyen a los diferentes ámbitos en el proceso de adquisición de competencias transversales? ¿Cuál es el dominio percibido para dichas competencias? ¿Qué grado de satisfacción refieren con respecto a la formación recibida en competencias transversales?

Sobre la base de estas preguntas, el estudio tuvo por objetivo general analizar la formación en competencias transversales según la perspectiva de alumnos del último año de diferentes carreras de grado de la UCA. A modo de objetivos específicos, se indagó desde la perspectiva de los estudiantes sobre: 1. el desarrollo de diferentes competencias transversales a lo largo de la formación universitaria; 2. el rol atribuido a diferentes ámbitos en el proceso de adquisición de competencias transversales; 3. el dominio percibido en competencias transversales; y 4. el grado de satisfacción con respecto a la formación recibida en competencias transversales.

Si bien estos objetivos tienen un alcance exploratorio, el presente estudio se propone como un primer paso hacia un objetivo mayor, centrado en la indagación de la formación integral y el desarrollo profesional del graduado universitario, con foco en aquellas competencias que, atravesando todas las áreas de saber, y garantizando movilidad y empleabilidad, le están siendo requeridas hoy por el mundo del trabajo. Estas competencias desempeñan un rol de importancia en la misión de la universidad de ser motor de cambio social, transformadora de la realidad, inclusiva y constructora de futuro para las personas (Villardón, 2015). Por estas razones, y suscribiendo la relativa área de vacancia señalada anteriormente, resulta útil efectuar un relevamiento en la población estudiantil que explore las perspectivas que poseen los alumnos sobre la formación en competencias transversales.

Marco conceptual

Conceptualmente, las competencias pueden ser definidas de varias maneras: competencias blandas, genéricas, transversales, socioemocionales, del siglo XXI, para la empleabilidad, entre otras, dependiendo del enfoque que se adopte (Espinoza & Gallegos, 2020; González Morga & Martínez, 2020; Schoon, 2021). Sin embargo, más allá de las diferencias terminológicas, estas competencias “hacen referencia a conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para la formación integral de la persona y el desarrollo de la empleabilidad” (Martínez & González, 2019a, p. 66). Sus características centrales se definen por su transversalidad a todas las disciplinas, con indepen-

dencia de contenidos específicos, multifuncionalidad y aplicabilidad en diversos contextos y situaciones, su relevancia a lo largo de la vida, así como su impacto en el desarrollo personal, profesional y académico (Etchegaray et al., 2018; Capó et al., 2019; Martínez & González, 2019a; Seminara et al., 2021). Además, algunos estudios resaltan su relevancia para la sociedad en general, ya que su adquisición contribuye a una ciudadanía más justa, efectiva y responsable, y promueve comportamientos más humanos, éticos e integrales (Paoloni et al., 2019).

A pesar de que el objetivo educativo es claro, las conceptualizaciones de estas competencias aún presentan divergencias debido a la dificultad para su operacionalización, la multiplicidad de clasificaciones que las agrupan y las discrepancias sobre cuáles de ellas deben ser especialmente consideradas en la formación superior. Sin embargo, existe cierto consenso en cuanto a la necesidad de desarrollar, en los futuros graduados, la capacidad de innovación, creatividad, habilidades, actitudes, valores y competencias profesionales altamente demandadas en el ámbito laboral (Morales Rodríguez & Morales, 2018).

Al analizar el concepto de “competencias”, surge la necesidad de clarificar el modo en que deben ser entendidas. En las últimas dos décadas, las competencias han estado en el foco de estudio y se vislumbra que su comprensión depende de los enfoques con que se las analice. De allí que en la bibliografía específica haya investigaciones sustentadas en diferentes marcos teóricos, como el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el enfoque complejo (Tobón, 2007 y 2013). Así, la pluralidad de marcos teóricos da lugar a una diversidad de términos que se utilizan para referirse al mismo concepto (Tobón, 2007; Estrada, 2020).

Tobón (2007, p. 17) aporta una definición de *competencias* que se adecúa al presente estudio:

Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.

Este enfoque considera a la persona en su totalidad, en relación con otros y con el medio ambiente. Esta perspectiva resulta extensiva a la formación integral de la persona, no solo como alguien que adquiere habilidades y deviene buen profesional, sino como alguien que, además de ser un profesional idóneo y competente, sostiene un compromiso ético para con la sociedad. Si bien todos los enfoques enfatizan el estudio riguroso del contexto, el modo en que se planifican la formación y las competencias como eje central varía en los diseños curriculares.

Una de las diferencias planteadas es que el enfoque complejo no prioriza el eje profesional —aunque necesariamente lo incluye—, sino el eje humano. Estas competencias se adquieren desde una transformación del ser para uno y ser para otros. Este “ser para” es el que permite orientar las actividades profesionales otorgándoles un sentido que, además de incluir a la propia persona,

la trasciende. Son competencias que implican una transformación de la personalidad. Este es un punto sensible al momento de incorporar su enseñanza y evaluación dentro de los programas (Morales Rodríguez & Morales, 2018; Núñez & Vega, 2019; Caeiro et al., 2021).

Más allá de las problemáticas, esta perspectiva es coherente en lo que a las competencias transversales se refiere, así como en las diferencias que mantienen con las competencias específicas. Se entiende que la idoneidad y la responsabilidad profesional acompañan a una persona comprometida consigo misma, con los demás, con la sociedad y con el medio ambiente. Esta es la idea rectora que atraviesa el presente estudio: una formación de calidad desde una mirada humanista, con el sustento epistemológico que brinda el enfoque de la complejidad, a los fines de lograr la integración de los diferentes saberes a los cuales se aspira desde el proyecto institucional de la universidad.

Metodología

Muestra

La muestra estuvo conformada por 226 estudiantes de último año de carreras de grado de la UCA, durante el primer semestre de 2023. Se trató de una muestra intencional, no probabilística. Como criterios de inclusión, se consideró a participantes que: 1. estuvieran cursando el último año de una carrera de grado en la UCA; y 2. tuviesen menos de un 50 % de finales aprobados de alguna otra carrera realizada. Se excluyó a aquellos participantes que no cumplieran con los criterios de inclusión o que no prestaran su consentimiento.

Materiales

Se generó un formulario *ad hoc* en formato *online* para indagar datos demográficos y del perfil académico, en términos de edad, género, sede de su carrera, situación laboral, realización de actividades no áulicas y usos de diferentes métodos de enseñanza dentro de sus cursos universitarios. El formulario exploró desde la perspectiva de los participantes: 1. el desarrollo de diferentes competencias transversales a lo largo de la formación; 2. el rol atribuido a diferentes ámbitos en la adquisición de competencias transversales; 3. el dominio percibido en competencias transversales; y 4. el grado de satisfacción con respecto a la formación en competencias transversales. Se incluyó un consentimiento informado antes de completar el cuestionario. Las diferentes dimensiones evaluadas se analizaron mediante preguntas con un formato tipo Likert de cinco puntos. Finalmente, se incluyó una pregunta abierta para justificar el grado de satisfacción percibido con respecto a la formación en competencias transversales recibida en la universidad.

Procedimientos

Construcción del formulario

La confección del formulario estuvo basada, principalmente, en relevamientos previos sobre competencias transversales efectuados en Latinoamérica (Campos,

2011; Espinoza & Gallegos, 2020). Dichas investigaciones aportaron el listado definitivo de competencias transversales presentado en el formulario, así como la estrategia para evaluarlas en términos de desarrollo, dominio y grado de satisfacción respecto a la formación recibida. El listado de once competencias transversales consideró las cinco competencias que emergieron como más y menos significativas en el estudio de Campos (2011), que involucró una muestra de 22 609 estudiantes de universidades a lo largo de 22 países latinoamericanos, incluyendo la Argentina, con 2794 participantes. A su vez, se incluyó una competencia vinculada con lo humanístico, en función del proyecto educativo de la UCA.

Trabajo de campo

Cada participante aceptó voluntariamente formar parte del estudio y completó individualmente el formulario. Se consideró una ventana de tiempo de 45 días para su circulación. La divulgación se efectuó a partir de contactos institucionales y listas de difusión disponibles para el equipo de investigación. Si bien no se apuntó a una muestra representativa sino intencional, se intentó abarcar las diversas sedes y unidades académicas. El trabajo de campo tuvo lugar durante el primer semestre de 2023.

Análisis de datos

A nivel cuantitativo, se generó una base de datos con los 226 protocolos en formato Excel y SPSS, versión 19. A partir de ello, se procedió a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Se calcularon estadísticos descriptivos (media, mediana y desvío estándar) y se efectuaron pruebas T de comparaciones de medias, para muestras independientes. Se utilizó un nivel de $p < 0,05$.

Se realizó el análisis de datos cualitativo utilizando el programa Atlas.ti, versión 23. Se crearon categorías y códigos acorde a los objetivos de la investigación y en sintonía con la pregunta abierta propuesta en el cuestionario.

Aspectos éticos

Cada participante prestó su consentimiento por escrito de manera voluntaria. Los datos fueron analizados de manera anónima y se dejó un contacto con el equipo investigador para inquietudes.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos. Luego de ofrecer una descripción de las competencias transversales evaluadas, los datos demográficos y el perfil académico de los participantes, la información se organiza según los objetivos específicos del presente estudio.

Competencias transversales evaluadas

Las competencias transversales evaluadas fueron seleccionadas a partir de los resultados del estudio de Campos (2011), referido a la relevancia que tienen y cuáles son las más significativas para los diferentes actores del proceso educativo. A ello se le sumó una competencia humanista acorde al proyecto institucional de la universidad. Por lo tanto, las competencias transversales consideradas fueron: 1. abstracción, análisis y síntesis; 2. aplicación de conocimientos en la práctica; 3. responsabilidad social y

compromiso ciudadano; 4. comunicación en un segundo idioma; 5. aprendizaje y actualización permanentes; 6. identificación, planteamiento y resolución de problemas; 7. toma de decisiones; 8. trabajo en equipo; 9. habilidades interpersonales; 10. compromiso con el medio sociocultural; 11. valoración y respeto a la diversidad (multiculturalidad); 12. compromiso con la calidad; y 13. adquisición de competencias humanistas.

Datos demográficos y de perfil académico de los participantes

La muestra definitiva se compuso de 226 participantes, todos estudiantes de último año de una carrera de grado de la UCA. La mayoría fueron adultos jóvenes, con un promedio de edad de 24 años y un desvío estándar cercano a los 4. Se constató un predominio de participantes de género femenino (137 de 226 sujetos). En términos de sede de estudios, se observó una predominancia de estudiantes cursando en la sede Ciudad de Buenos Aires (133 sujetos), seguido de participantes de las sedes Rosario (53 sujetos), Paraná (28 sujetos) y Mendoza (12 sujetos). La gran mayoría (146 participantes) reportó estar trabajando a tiempo parcial o a tiempo completo. Por último, los participantes se distribuyeron de manera equilibrada en términos de efectuar y no efectuar actividades extraáulicas (112 de 226 sujetos realizaban actividades no áulicas).

En relación con los datos de perfil académico de los participantes, un aspecto evaluado aludió al uso de diferentes métodos de enseñanza en los cursos, según la visión de los estudiantes. Los métodos explorados fueron: 1. el cooperativo; 2. el basado en problemas; 3. el basado en proyectos; 4. el autónomo; 5. el estudio de casos; 6. la lección magistral; y 7. la resolución de ejercicios. No se observaron diferencias en la distribución de los participantes en términos del uso de diferentes métodos de enseñanza. Puede observarse que, frente a la pregunta "¿En qué medida se hacen uso de los siguientes métodos de enseñanza en tus cursos?", y utilizando una escala entre 1 (nada) y 5 (mucho), el grado 3 se ubicó en la mitad de la distribución, correspondiéndose con el segundo cuartil (Q2, mediana) para todas las categorías evaluadas. En otras palabras, para un 50 % de los participantes, el uso de los diferentes métodos se ubicó hasta dicho grado de la escala. A su vez, el tercer cuartil (Q3) se correspondió con el valor 4 de la escala para todas las categorías evaluadas. Esto implica que solo un 25 % de los evaluados consideró que los diversos métodos de enseñanza se utilizaban mucho (grado 5 de la escala) en el interior de sus cursos.

Desarrollo de competencias transversales durante la formación universitaria

El primer objetivo específico del estudio buscó analizar el desarrollo de competencias transversales durante la formación universitaria, según la perspectiva de los estudiantes. La tendencia central de las respuestas observadas fue similar en la mayoría de las competencias transversales indagadas: el grado 4 de la escala se correspondió con el segundo cuartil, es decir, con la mediana de la distribución. En otras palabras, para un 50 % de participantes, la mayoría de las competencias se encontraba desarrollada (grado 3 de la escala), pero sin

llegar a estar muy desarrollada (grado 5). La tendencia descrita no se observó para las competencias vinculadas con: 1. la capacidad de comunicación en un segundo idioma; 2. la posibilidad de aplicar los conocimientos en la práctica; y 3. el desarrollo de un compromiso con el medio sociocultural.

Para el caso de la comunicación en un segundo idioma, la mediana de la distribución se correspondió con el valor 2 de la escala, lo que implica que para un 50 % de participantes dicha competencia se encontraba no desarrollada (grado 1) o casi no desarrollada (grado 2). Una tendencia similar, aunque menos marcada, se observó para el compromiso con el medio sociocultural, en el que la mediana de la distribución fue el grado 3 (desarrollada). Esto implica que para un 50 % de participantes esta competencia estuvo, a lo sumo, desarrollada. En línea con esta tendencia, solo una minoría de participantes (a lo sumo un 25 %) declaró tener muy desarrolladas (grado 5) dichas competencias. Esto también se observó para la competencia vinculada con aplicar los conocimientos en la práctica, en la que solo un 25 % de los participantes declaró tenerla muy desarrollada. Estos resultados se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Desarrollo de competencias transversales.

Competencias transversales	Cuartiles		
	Q1	Q2 (mediana)	Q3
Abstracción, análisis y síntesis	3	4	5
Aplicación de conocimientos en la práctica*	3	4	4
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3	4	5
Comunicación en un segundo idioma*	1	2	3
Aprendizaje y actualización permanentes	3	4	5
Identificación, planteamiento y resolución de problemas	3	4	5
Toma de decisiones	3	4	5
Trabajo en equipo	3	4	5
Habilidades interpersonales	3	4	5
Compromiso con el medio sociocultural*	3	3	4
Valoración y respeto de la diversidad (multiculturalidad)	3	4	5
Compromiso con la calidad	3	4	5
Adquisición de competencias humanistas	3	4	5

Nota: Los participantes respondieron usando una escala entre 1 y 5, donde 1 significa "nada desarrollada"; 3, "desarrollada"; y 5, "muy desarrollada". El * marca aquellas competencias comparativamente menos desarrolladas al interior de la muestra.

Fuente: Autoras (2024).

Puede plantearse que, en términos generales, la mayoría de las competencias transversales fueron percibidas entre desarrolladas y muy desarrolladas, con la excepción de: 1. la aplicación de los conocimientos en la práctica; 2. la comunicación en un segundo idioma; y 3. el compromiso con el medio sociocultural.

Rol atribuido a diferentes ámbitos en el proceso de adquisición de competencias transversales

El segundo objetivo específico exploró en qué grado los estudiantes consideraban que diferentes ámbitos habían colaborado para su formación en competencias transversales. Los ámbitos ofrecidos como opciones fueron el individual, la sociedad, la familia, el grupo de pares, estudios anteriores y la universidad.

Tabla 2. Rol atribuido a diferentes ámbitos para la formación en competencias transversales.

¿En qué grado los siguientes ámbitos te han ayudado a formarte en competencias transversales?	Cuartiles		
	Q1	Q2 (mediana)	Q3
Individual, uno mismo*	4	4	5
Sociedad*	3	3	4
Familia	3	4	5
Grupo de pares	3	4	5
Estudios anteriores*	3	3	4
Universidad	3	4	4

Nota: Los participantes respondieron usando una escala entre 1 y 5, donde 1 significa "nada" y 5, "mucho". El + marca el ámbito más valorado y el *, los ámbitos menos valorados.

Fuente: Autoras (2024).

Tal como puede apreciarse en la tabla, no todos los ámbitos fueron valorados de igual modo en términos de su colaboración en la adquisición de competencias transversales. El ámbito individual fue el más ponderado: un 75 % de los participantes se ubicó entre los grados 4 y 5 de la escala. En otras palabras, para la amplia mayoría de los sujetos evaluados, el ámbito individual colaboró entre bastante y mucho para su formación en competencias transversales. La familia y el grupo de pares fueron los dos ámbitos que siguieron en orden de importancia. Así, en ambos casos, para un 50 % de evaluados, estos ámbitos habían colaborado entre bastante y mucho (grados 4 y 5 de la escala). Con una tendencia similar, aunque con menos fuerza, se ubicó el ámbito de la universidad. En este caso, la mitad de los participantes consideró que la universidad había ayudado relativamente en el proceso de adquisición de competencias transversales. Asimismo, solo un 25 % de evaluados consideró que había ayudado mucho. Finalmente, los dos ámbitos menos ponderados por los estudiantes de la muestra fueron la sociedad y los estudios anteriores. En estos casos, la mitad de los sujetos consideró que habían colaborado, a lo sumo, regularmente (grado 3 de la escala), y solo un 25 % de los evaluados consideró que eran ámbitos que habían colaborado mucho (grado 5 de la escala) en la formación de competencias transversales.

Dominio en competencias transversales

El tercer objetivo específico exploró cómo los participantes valoraban, de forma general, su dominio en competencias transversales.

Tabla 3. Dominio en competencias transversales.

	Frecuencia	Frecuencia %	Frecuencia % acumulada
Muy malo	2	0,9	0,9
Malo	3	1,3	2,2
Regular	32	14,2	16,4
Bueno*	124	54,9	71,2
Muy bueno*	65	28,8	100,0
Total	226	100,0	100,0

Nota: Los participantes respondieron usando una escala entre 1 y 5, donde 1 significa "muy malo" y 5, "muy bueno"; %: porcentual; *: respuestas más frecuentes.

Fuente: Autoras (2024).

Siguiendo la tabla, puede apreciarse que 189 participantes (83,7 % de la muestra) consideraron que, en general, su dominio en competencias transversales era de bueno a muy bueno. En contraste, solo cinco estudiantes (2,2 % de la muestra) consideraron que su dominio era malo o muy malo. El resto de los participantes (32 sujetos; 14,2 %) consideró su dominio como regular.

Satisfacción de los estudiantes con respecto a la formación en competencias transversales recibida en la universidad

Otro aspecto indagado en relación con el objetivo específico 4 aludió al grado de satisfacción con respecto a la formación en competencias transversales recibida en la universidad. Tal cual puede observarse en la tabla 4, un 19,9 % de estudiantes se consideró entre insatisfecho y muy insatisfecho respecto de la formación recibida, y un 34,5 % registró un grado de satisfacción regular. En conjunto, estos datos indican que, para más de la mitad de los participantes (54,4 %), su grado de satisfacción fue, a lo sumo, regular (grado 3 de la escala). El resto de los participantes se distribuyó entre un 31 % que se consideró satisfecho y un 14,6 % que se consideró muy satisfecho, siempre en términos de la formación recibida en la universidad sobre competencias transversales.

Tabla 4. Grado de satisfacción con respecto a la formación en competencias transversales.

	Frecuencia	Frecuencia %	Frecuencia % acumulada
1	12	5,3	5,3
2	33	14,6	19,9
3*	78	34,5	54,4
4	70	31,0	85,4
5	33	14,6	100,0
Total	226	100,0	100,0

Nota: Los participantes respondieron usando una escala entre 1 y 5, donde 1 significa "muy insatisfecho" y 5, "muy satisfecho"; %: porcentual; *: respuesta más frecuente.

Fuente: Autoras (2024).

Complementariamente, se detallan los resultados del análisis cualitativo a partir de una pregunta abierta que solicitaba justificar el grado de satisfacción con respecto a la formación recibida en la universidad. Los comentarios recurrentes se han sintetizado en la tabla 5, a partir de la segmentación en categorías y códigos.

Tabla 5. Justificación respecto del grado de satisfacción referido a la formación en competencias transversales.

Categorías	Códigos	Descripción de los comentarios
Planificación de la enseñanza	Enseñanza práctica	"La universidad debería planificar carreras más prácticas desde los primeros años" (S51). "Me gustaría que nos enseñen a aplicar lo que aprendimos teóricamente" (S228).
	Metodologías pedagógicas	"Las clases son muy tradicionales, la mayoría son expositivas" (S42). "Solo se agregaron trabajos prácticos pero sin cambiar nada" (S130).
Contraste de intereses de los actores implicados	Profesorado/ universidad	"Los profesores intentaron desarrollar estas habilidades pero no lo lograron" (S49). "El profesor se queda más en la teoría que en enseñarnos a aplicarlas en la práctica" (S7).
	Formación en CT	"Profesores poco capacitados en CT y con poco interés en mejorar la situación" (S10). "La universidad hace hincapié en la formación en competencias, pero la mitad de los profesores que he tenido no parecen darle la misma importancia" (S86).
Estructura del plan de estudios	Actualización de programas	"Llevar la teoría a la práctica" (S51). "Sería bueno contar con formación en programación, manejo y análisis de datos, etc., pues son habilidades que hoy se demandan mucho" (S41).
	Actualización de programas	"Los planes de estudio quedaron desactualizados" (S51). "Se debe analizar el plan de estudios enfocado hacia el sector laboral" (S32).

Nota: Realizado con el software Atlas.ti; CT: competencias transversales; S: sujeto.

Fuente: Autoras (2024).

Los resultados cualitativos denotan que, para los participantes, la calidad de la formación en competencias transversales va a depender de: 1. la planificación de la enseñanza; 2. los contrastes de intereses entre los actores implicados en el proceso educativo; y 3. la estructura del plan de estudios. En lo que hace a la planificación de la enseñanza, los problemas señalados refieren a la enseñanza práctica y las metodologías pedagógicas. Allí, muchos de los participantes señalaron la necesidad de que la enseñanza se dirija hacia objetivos más prácticos, y que la brecha entre los contenidos teóricos y la formación práctica se acorte. Por otro lado, remarcaron la necesidad de implementar pedagogías más activas, en las que las clases expositivas tengan menos protagonismo y se pueda fomentar una mayor aplicación práctica de los contenidos. Por otro lado, señalaron discrepancias entre los intereses de la universidad y los del cuerpo de profesores. Según la perspectiva de los alumnos, la institución se dirige hacia la implementación de competencias transversales, pero los obstáculos radican en su dominio e implementación por parte de los docentes. Finalmente, varias respuestas se organizaron en una categoría referida a la estructura de los planes de estudio. Allí, los estudiantes mencionan dificultades respecto a la formación en competencias transversales, específicamente el déficit en la aplicación de los conocimientos teóricos en la práctica y en la forma-

ción en competencias digitales. Resaltan, además, la necesidad de una actualización de los programas de estudio, en tanto perciben que han quedado desactualizados respecto del nivel de conocimiento actual y de las demandas del mercado laboral.

Discusión/conclusiones

La presente investigación analizó la formación en competencias transversales según la perspectiva de alumnos del último año de diferentes carreras de grado de la UCA.

Las competencias transversales se han transformado en un concepto polifacético que surge primeramente en un sentido de formación integral y del buen vivir del hombre, a los fines de ser un buen ciudadano formado en valores humanistas. La demanda del mercado laboral influyó para que esta noción se acomodara a competencias vinculadas a un sujeto capaz de desenvolverse eficientemente en la prosecución de objetivos y realización de tareas, con lo que quizás se perdió el énfasis original de la valoración en cuanto a persona integral con miras al desarrollo personal y de la sociedad y al respeto por su entorno (Vélez et al., 2018).

En este marco, la universidad se transforma hoy en un lugar esencial para devolver al ser humano las bases de una formación en valores y en competencias. Esto implica una serie de elementos que lo dignifiquen y que lo vuelvan capaz de aplicar los conocimientos a favor de un desarrollo personal y social, en consonancia con los intereses del mercado, pero sin descuidar su formación holística y humanista. El Proyecto Tuning-América Latina significa justamente devolver a los claustros académicos un interés renovado por la formación de profesionales de excelencia, expertos en humanidad.

El modelo de la UCA se alinea con estos objetivos. Por ello, el presente estudio buscó dar voz a sus actores y analizar, desde la percepción de los estudiantes, la situación actual de la formación académica en relación con el desarrollo y dominio de las competencias transversales, en articulación con el grado de satisfacción con respecto a la formación recibida.

De los resultados obtenidos surge que la mayoría de los participantes percibe un buen desarrollo de competencias transversales, y que tiene un buen dominio de ellas. A su vez, pudo apreciarse que las han adquirido principalmente de manera individual, aunque el ámbito familiar y el grupo de pares colaboraron bastante en esta adquisición. La universidad aparece aquí con menor fuerza como ámbito de promoción, ubicándose por debajo de los campos mencionados, pero por encima del campo social y laboral.

La autopercepción de los participantes en cuanto al desarrollo y dominio de las competencias transversales es convergente con estudios previos ya mencionados en la introducción (Martínez & González, 2019a; Santana et al., 2021; García et al., 2022). Suscribiendo estas investigaciones previas y otras como las de González Morga et al. (2018) y Aránguiz et al. (2021), los resultados obtenidos permiten pensar que los estudiantes se consideran con un buen dominio en competencias transversales, aunque plantean problemas en cuanto al rol de la universidad en la adquisición de este tipo de habilidades de gestión académica, en la integración entre planes de estudio y obje-

tivos institucionales, y en las pedagogías implementadas en las aulas. Al mismo tiempo, el menor protagonismo de la universidad para la adquisición de competencias podría estar vinculado con los desafíos pedagógicos reseñados en la introducción: puntualmente, con las dificultades mencionadas en varias investigaciones respecto de una necesidad de mejorar las estrategias pedagógicas por parte del profesorado, complementando el predominio que hoy tienen las clases magistrales (Núñez & Vega, 2019; Morales, 2020; Callo et al., 2021).

Estos resultados permiten pensar que la universidad aún debe esforzarse para mejorar la implementación de su objetivo central. La UCA tiene en sus estamentos centrales alcanzar un adecuado desarrollo y dominio de estas competencias, pero, desde la percepción del alumnado, existe una brecha con su implementación. De allí que perciben positivamente la intención y los objetivos de la institución, pero al mismo tiempo reconocen que reciben las competencias transversales en ámbitos diferentes al académico.

En términos generales, puede plantearse que las competencias transversales indagadas fueron percibidas en un rango entre desarrolladas y muy desarrolladas, a excepción de: 1. la comunicación en un segundo idioma; 2. la aplicación de los conocimientos en la práctica; y 3. el compromiso con el medio sociocultural. Este dato no es menor, en tanto que dichas competencias hacen a la formación integral del alumno, a la multiculturalidad y a la reducción de la brecha existente entre conocimientos académicos y práctica profesional, y se vinculan directamente con el saber hacer y el ser con otros, en tanto pilares fundamentales de la educación actual.

Por ejemplo, la aplicación en la práctica de los conocimientos es una habilidad que compete directamente a la formación universitaria, pues su misión es formar buenos profesionales, capaces de aplicar sus conocimientos en el ámbito laboral. Podría decirse lo mismo respecto de la comunicación en un segundo idioma y del compromiso con el medio social y cultural, pero su desarrollo puede también tener una influencia marcada de los ámbitos escolares, familiares y sociales, con lo que se diluye la especificidad de la universidad en la formación en ambas competencias. Estos datos vuelven sobre la línea de discusión analizada más arriba, respecto de los desafíos vigentes para la universidad como agente de adquisición de competencias transversales.

Sobre la distancia que se manifestó entre los objetivos de la universidad y la implementación de recursos y métodos, investigaciones referidas a este campo (p. ej., González Morga et al. [2018]) refieren que son diversos los motivos que pueden retrasar la implementación de una educación en competencias. La ausencia de una adecuada planificación y actualización de los programas de estudio, laberintos burocráticos y administrativos, y el déficit en la innovación pedagógica por parte del profesorado son factores que dificultan la concreción de los objetivos centrales en la educación superior. Sus consecuencias se manifiestan en cierto grado de insatisfacción por parte de los alumnos.

Asimismo, el nivel de satisfacción con la formación en competencias transversales es un aspecto a considerar. La mayoría de los participantes refieren estar regularmente

satisfechos, aunque un 20 % del alumnado manifiesta estarlo poco o nada. La planificación de la enseñanza, la actualización de los programas de estudio, la capacitación del cuerpo docente y las diferencias de intereses entre este y la institución son los puntos más débiles. Los programas de estudio no terminan de adecuarse a la transformación que va desde los conocimientos teóricos al “saber hacer” que demanda la inserción laboral. La relación entre la teoría y la práctica es un debate a resolver, y la presente investigación lo evidencia aún más. Pareciera que la educación actual todavía tiene camino por recorrer para consolidar una formación universitaria acorde a las demandas del mercado laboral y el desarrollo personal de los alumnos (Campillo et al., 2012).

Desde los hallazgos reportados en el presente estudio, son los alumnos quienes manifiestan la necesidad de que la universidad y los mismos profesores estén capacitados para implementar esta transformación desde las materias impartidas en las carreras de grado. Por otro lado, expresan la necesidad de docentes capacitados en metodologías innovadoras que saquen el foco de las clases expositivas y magistrales. Estos planteos son consonantes con una enseñanza que corre su foco del profesor y se basa en la autonomía del estudiante en su proceso formativo. Se entiende que la universidad debe acompañar este movimiento, ocupando un rol central en lo que hace a la actualización de sus programas y la formación de sus docentes, sosteniendo el incentivo tanto del alumnado como del profesorado.

En suma, los resultados obtenidos con la presente investigación suscriben que la incorporación y el desarrollo de las competencias transversales en la educación superior es altamente valorada por los estudiantes, y que se las considera como esenciales para la formación y empleabilidad de los jóvenes profesionales. También evidencian que las universidades tienen aún un camino por recorrer hacia una mejor formación en competencias transversales. Tal cual se analizó al introducir el escrito, estos son también los principios y lineamientos del Proyecto Tuning-América Latina (Campos, 2011; Haselberger et al., 2012), que enmarcan la presente investigación desde un triple punto de vista histórico, conceptual y metodológico. De este modo, mediante la indagación exploratoria efectuada, este estudio reconoce la posibilidad de mejoras para ajustar los objetivos de las universidades, la gestión de programas curriculares focalizados en competencias, y la innovación en metodologías pedagógicas. Consideramos que todos estos elementos son necesarios para una educación innovadora, acorde a los requerimientos del mundo laboral actual y la formación integral de las personas.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Es importante aclarar que estos datos deben entenderse en sentido exploratorio, a la espera de futuros estudios que confirmen estas diferencias observadas. Si bien es cierto que el número de participantes es considerable, la muestra no permite la extensión de los resultados a toda la población de estudiantes. Otra limitante es el sesgo propio de la autopercepción. Sería interesante ampliar el estudio para poder comparar la mirada del profesorado y

los directivos con aquello referido por el alumnado. Esto redundaría en análisis comparativos que faciliten un conocimiento más preciso y un mayor acercamiento a la realidad de la universidad. También cabe mencionar como posible limitación la tendencia hacia los puntos medios, propia del uso de escalas como las empleadas en este estudio. Así, desconocemos hasta qué punto los resultados observados reflejan esta tendencia. Futuras investigaciones podrán confirmar los hallazgos aquí observados empleando otras estrategias de medición, como por ejemplo instrumentos estandarizados con buenas evidencias de confiabilidad y validez. Creemos que esfuerzos exploratorios como el nuestro podrían ser un primer paso hacia el diseño de dichas herramientas.

Por último, y no menos importante, es pertinente mencionar que la educación en Argentina está organizada en torno a contenidos y no a competencias. La UCA no queda por fuera de estas reglamentaciones, aunque los resultados obtenidos son alentadores respecto a la inserción de competencias transversales en sus fundamentos. A pesar de que la universidad es, en importancia, el tercer ámbito en que los encuestados reciben su formación en competencias transversales, por otro lado destacan la disposición y el interés de aquella por su integración. Este dato es relevante y positivo como indicador de un accionar dirigido hacia una formación integral y humanista: a pesar de los déficits y las mejoras que puedan implementarse, el camino trazado se direcciona a estos objetivos.

En definitiva, si bien los datos conforman una posible señal de alerta respecto de los objetivos que plantea la universidad y la percepción de los alumnos, también consideramos que son de interés para mejorar aspectos referidos a la implementación de programas dirigidos a la formación integral del alumnado. Asimismo, es un tipo de estudio que puede ser transferido a otras instituciones académicas, con el fin de tener una línea de base en cuanto al conocimiento del estado de la enseñanza de competencias transversales. Considerando este relevo como una primera instancia de aproximación a las problemáticas y a los aciertos, se cuenta con información suficiente como para, por un lado, ampliar estos resultados con otras investigaciones que profundicen en esta temática y, por otro, diagramar un programa de mejoras en la formación en competencias transversales.

Referencias

- Acuña, M., & García, I. (2019). Codiseño de prácticas educativas abiertas en una universidad a distancia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 18(2), 151-169. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.151>
- Aneas, A., Rubio, M., & Vilà, R. (2018). Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educación*, 54(2), 283-301. <https://tinyurl.com/yk494sza>
- Aránguiz, C., Rivera, P., & Imbernón, F. (2021). A una década del Plan Bolonia: Posibilidades y límites de su implementación en la Universidad de Barcelona. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 85-104. <https://tinyurl.com/bddmwdcd>

- Arteaga, E., Bastidas, G., & Pérez, A. (2021). Desempeño académico y competencias transversales en estudiantes de medicina, Universidad de Carabobo, Venezuela. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 28, 167-182. <https://doi.org/10.18172/con.4609>
- Caeiro, M., Manzo, M., Mikic, M., Llamas, M., Fernández, M., Tsalapatas, H., Heidmann, O., Vaz de Carvalho, C., Jesmin, T., Terasmaa, J., & Tolstrup, L. (2021). Teaching Soft Skills in Engineering Education: An European Perspective. *IEEE Access*, 9. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3059516>
- Callo, H., Huaman, A., Loaiza, Z., Roca, T., Loayza, E., & Carrión, L. (2021). Gestión curricular en el desarrollo de las competencias transversales de los estudiantes en una universidad pública. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 5(6), 11887-11918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1205
- Campillo, M., Sáez, J., & Del Cerro, F. (2012). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: Un reto a las universidades. *RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia*, 6. <https://tinyurl.com/2p8spen9>
- Campos, D. (2011). Definición de competencias internacionales: Experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tuning Europa-América Latina. *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101. <https://tinyurl.com/3d58wm2d>
- Capó, J., Bonet, M., & Giménez, A. (2019). Aplicación de la metodología Scrum en la evaluación de competencias transversales. En *IN-RED 2019. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1370-1378). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10395>
- Ciriza, J., Gómez, S., Morera, T., Miguélez, C., Torrecilla, M., Bruzos, C., Estibaliz, M., Eraso, E., Sevillano, E., Fernández, I., Ballesteros, S., Puras, G., Portillo, M., Fernández, A., Ochoa de Retana, A., Vallejo, A., Aguirre, L. & Sáenz, L. (2021). Trabajando la relación universidad-sociedad: Abordaje multidisciplinar y difusión social. *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(1), 36-41. <https://tinyurl.com/mrt4afk5>
- Congreso Nacional de Argentina (1995). *Ley de Educación Superior n.º 24521*. 20 de julio. <https://tinyurl.com/5f-v8c9bu>
- Cross, C. (2018). Evaluación y desarrollo de competencias transversales en ingeniería frente al cambio de la composición de la matrícula en una universidad argentina (2002-2013). *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 9(2), 110-136. <https://doi.org/10.22458/caes.v9i2.2061>
- Díaz, E., Díaz, K., Díaz, C., & Hernández, E. (2021). Desarrollo de un plan para la empleabilidad en el programa educativo de ingeniería química: Ruta "A un Paso de Graduarte". *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9. <https://tinyurl.com/yupnw4uk>
- Echeverría, B., & Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <https://tinyurl.com/mr4czm8j>
- Eizagirre, A., Altuna, J., & Fernández, I. (2018). Los entornos activo-colaborativos de aprendizaje como buenas prácticas en el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Educación*, 54(2), 331-349. <https://tinyurl.com/35xshwt6>
- Espinoza, M., & Gallegos, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo sistemático. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 39-56. <http://dx.doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>
- Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(109), 1012-1032. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>
- Etchegaray, P., Pascual, G., & Calderón, O. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(1), 77-88. <https://doi.org/10.18004/riics.2018.julio.077-088>
- García, H., Arce, M., Hoberuk, T., Szwako, A., & Cañete, F. (2022). Competencias transversales en los tres primeros años de la carrera de medicina malla 2015: Una aproximación desde la percepción de los actores clave. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas*, 54(3), 67-84. <https://tinyurl.com/4fntxbdj>
- García Estupiñán, S., Ordóñez K., & Castro, N. (2018). La enseñanza en el desarrollo de las competencias laborales en la educación superior. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 9(3), 625-632. <https://tinyurl.com/436whzcp>
- García Manjón, J., & Pérez, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9). <https://tinyurl.com/59zcmhyu>
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164. <https://tinyurl.com/4ex7xjfn>
- González Morga, N., & Martínez, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado: Percepción del estudiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>
- González Morga, N., Pérez, J., & Martínez, M. (2018). Desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. <https://tinyurl.com/34acbmV8>
- Haselberger, D., Oberhuemer, P., Pérez, E., Cinque, M., & Capasso, F. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions: Guidelines for the Design of Learning Situations Supporting Soft Skills Achievement*. Education and Culture DG-Lifelong Learning Programme / ModEs. <https://tinyurl.com/4ufvznp9>
- Lozano, J. (2022). Evaluación de las competencias transversales en egresados formados para las industrias culturales y creativas en Bogotá, Colombia. *Informador Técnico*, 86(2), 147-170. <https://tinyurl.com/yc8cj77c>
- Marcos, E., & Martín, M. (2016). Formación de profesionales para la empresa del siglo XXI. *Ekonomiaz. Revista Vasca de Economía*, 89(1), 174-193. <https://tinyurl.com/44d996uy>

- Marko, I., Pikabea, I., Altuna, J., Eizagirre, A. & Pérez-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://tinyurl.com/yvs8u89h>
- Martínez, P., & González, N. (2018). Metodologías de enseñanza en la universidad y su relación con el desarrollo de competencias transversales. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 30(2), 233-275. <https://tinyurl.com/3nbnmaf2x>
- Martínez, P., & González, N. (2019a). Análisis multivariable de las competencias transversales en la universidad desde la visión del estudiante. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 65-85. <https://tinyurl.com/2zpjteyp>
- Martínez, P., & González, N. (2019b). El dominio de competencias transversales en educación superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Morales, A. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias transversales en estudiantes universitarios a través del empleo de las TIC. *REIIE. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(3), 87-103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3473710>
- Morales Rodríguez, A. & Morales, F. (2018). Evaluación de competencias genéricas y socioemocionales por parte de universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(2), 97-105. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i2.72>
- Núñez, M., & Vega, L. (2019). Evaluación de competencias profesionales transversales e innovación educativa. *Conrado*, 15(67), 234-240. <https://tinyurl.com/5dk2aaaw>
- Paoloni, P., Chiecher, A., & Elisondo, R. (2019). Graduados de ingeniería y competencias genéricas: Cinco estudios de la última década que recuperan sus valoraciones y experiencias. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(28), 54-64. <https://tinyurl.com/y2wf7kze>
- Rekalde, I., Madinabeitia, A., Ovelar, R., Eizagirre, A., Pizarro, J. (2021). ¿En qué medida las experiencias universitarias transfronterizas ayudan en el desarrollo de competencias transversales? Un estudio cualitativo. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 79-102. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9332>
- Rivero, S., Schmal, R. & Vidal, C. (2020). Fortalezas y debilidades de un programa para el desarrollo de competencias genéricas. *Formación Universitaria*, 13(4), 3-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400003>
- Romero, J., Granados, I., López, S., & González, G. (2021). Habilidades blandas en el contexto universitario y laboral: Revisión documental. *Inclusión y Desarrollo*, 8(2), 113-127. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.2749>
- Santana, C., Becerra, M., & Sánchez, S. (2021). Percepción del alumnado del grado de maestro de educación infantil y primaria sobre las competencias transversales adquiridas durante su formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 219-238. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.8220>
- Schmal, R., Rivero, S. & Vidal, C. (2020). El desafío de construir un programa para el desarrollo de competencias genéricas: Un estudio de caso. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217017>
- Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://tinyurl.com/yicyxvet>
- Seminara, P., Fernández, A., Pérez, S., Páez, C., & Pérez, A. (2021). El desarrollo de las competencias transversales en la carrera de Bioingeniería de la UNSJ: ¿Alternativa ante la deserción universitaria? *Revista Andina de Educación*, 4(2), 28-39. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.4>
- Sepúlveda Obreque, A., Opazo, M., & Díaz, D. (2019). Promoción de competencias transversales en la formación docente: Actividades y evaluación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), 178-200. <https://tinyurl.com/4ch9rpbr>
- Sepúlveda Romero, E. (2017). Las competencias transversales, base del aprendizaje para toda la vida. *OEA. Portal Educativo*. <https://tinyurl.com/ynznm8e6>
- Soto, M., Baños, J., Pérez, J., & Moyano, E. (2021). Competencias transversales: Una revisión de las mallas curriculares de la carrera de odontología en Chile. *International Journal of Odontostomatology*, 15(4), 928-937. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2021000400928>
- Succi, C., & Canovi, M. (2019). Soft Skills to Enhance Graduate Employability: Comparing Students and Employers' Perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9). <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28. <https://tinyurl.com/4vwwkyb>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE. <https://tinyurl.com/3j6ja7k2>
- UCA (2018). *Proyecto institucional 2018-2022*. UCA. <https://tinyurl.com/ynmuek>
- Vélez, Á., Delgado, L., & Sánchez, W. (2018). Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032. *El Ágora USB*, 18(1), 130-151. <https://tinyurl.com/2ekybedw>
- Villardón, L. (coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea. <https://tinyurl.com/4nf726w9>

Fuentes de financiamiento y agradecimientos

Agradecemos al Vicerrectorado de Investigación e Innovación Académica de la Pontificia Universidad Católica Argentina, por el financiamiento de la presente investigación, y al Dr. Santiago Juan, por su asesoramiento en aspectos metodológicos.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de contribución de la autoría

Valeria Corbella realizó la administración, el análisis y la supervisión del proyecto institucional en general, la adquisición de fondos, el manejo de recursos necesarios, el desarrollo de la metodología, así como la redacción y revisión crítica del contenido intelectual. María Celina Giuliani llevó a cabo la conceptualización, el análisis e interpretación de datos, la elaboración compartida de categorías y el marco teórico.

Declaración de ética

El presente artículo científico reporta los resultados de una investigación que involucró a personas. Por este motivo, las autoras del artículo declaran que se respetó la autonomía de los participantes en la investigación, quienes fueron informados de los objetivos, riesgos y beneficios del estudio, y dieron su consentimiento voluntario

e informado para participar. Dichos sujetos participantes fueron seleccionados de manera equitativa, sin discriminación de ninguna índole. Asimismo, la investigación se llevó a cabo con el propósito de generar conocimiento que pueda beneficiar a la sociedad, a través de la transformación de la educación en el ámbito de la formación en competencias transversales.