

LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES, SU PERTINENCIA EN LA INTEGRALIDAD DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

AUTOR: Rafael Tejeda Díaz¹

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: rtejeda@utm.edu.ec

Fecha de recepción: 14 - 06 - 2016

Fecha de aceptación: 20 - 07 - 2016

RESUMEN

La perspectiva de este trabajo se visualiza en la necesidad de formar en los profesionales de grado y posgrado competencias transversales que se integren de forma armónica en el desempeño. Se concretan los fundamentos epistemológicos de la transversalidad desde la diversidad y complejidad de su tratamiento, acorde a las premisas teóricas, metodológicas y actitudinales que sustentan la propuesta de un sistema de competencias transversales. Se persigue como propósito evidenciar la pertinencia de estas competencias acorde a las exigencias de la integralidad de los procesos formativos en la Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: competencia transversal; pertinencia; integralidad.

TRANSVERSAL SKILLS, THEIR RELEVANCE TO THE COMPREHENSIVE TRAINING OF PROFESSIONALS

ABSTRACT

The prospect of this work is displayed in the need to train professionals in undergraduate and graduate transversal competences that integrate harmoniously in performance. The epistemological foundations of mainstreaming are realized from the diversity and complexity of their treatment, according to the theoretical, methodological and attitudinal

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Posdoctorado en formación basada en competencias en la Educación Superior en la Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil, Máster en Pedagogía Profesional y Licenciado en Educación en la carrera de Mecánica. Funge actualmente como profesor – investigador del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES) de la Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, Cuba. Posee experiencia en la Educación Superior vinculado a la formación inicial y permanente de profesionales, en grupos de trabajo científico y tutoría de tesis de diploma, diplomado, maestrías y doctorados, particularmente referidas a la gestión formativa de competencias profesionales. Ha desarrollado asesorías en diseño curricular basado en competencias, y desempeñado en procesos de dirección y acreditación de carreras universitarias. Tiene participación en varios trabajos y eventos científicos, posee publicaciones nacionales y en el extranjero, y una importante experiencia en la formación posgraduada. Dirige el grupo de investigación sobre Formación basada en Competencias Profesionales en el Contexto Universitario, es miembro de la Asociación de Pedagogos y del Comité Académico de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Además, forma parte del tribunal permanente en Ciencias Pedagógicas de la región oriental de Cuba, árbitro de la Revista Pedagogía Universitarias (Cuba). Editor externo de la revista, Formación y Calidad Educativa (REFCaE), Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

assumptions underlying the proposed system of transferable skills. The purpose pursued demonstrates the relevance of these skills according to the demands of the integrity of the educational processes in higher education.

KEYWORDS: transversal competence; relevance; integrality.

INTRODUCCIÓN

La formación competente de profesionales, ha pasado de una mera exigencia a una necesidad, de esta manera si se analiza de forma integral y compleja las interrelaciones de la sociedad moderna, con las dinámicas entre sujetos diversos se devela una sinergia con la información que cada día está más al alcance de los seres humanos. Sin embargo, la búsqueda de alternativas creativas e innovadoras en la solución a los problemas sociales, económicos, laborales y medio ambientales, desde la aplicación de la ciencia y la tecnología, no siempre permite mitigar o solucionar con la brevedad de cada contexto y grupo humano, la satisfacción de sus necesidades.

Esto hace que sea una prioridad a escala planetaria, pasar de la sociedad de la información a una que genere conocimientos en todos los campos y áreas del saber, cuyo impacto sea el mejoramiento y desarrollo de la vida del ser humano. Es una exigencia actual de disímiles aristas que el profesional sea capaz de desempeñarse con autenticidad e idoneidad, según sean los procesos, dinámicas y relaciones de las funciones o actividades que debe realizar.

En este contexto, son dos grandes desafíos comunes a todas las organizaciones humanas en el presente, según IIPE-BA (2000) por un lado, redefinir su misión, el sentido de su presencia en la sociedad, construir una nueva visión que oriente su labor y simultáneamente, buscar nuevas formas de organización, hacer "reingeniería", romper las viejas estructuras que eran aptas para una sociedad que cambiaba mucho más lentamente y sustituirlas por formas organizativas mucho más flexibles que permitan adaptarse a entornos en cambio permanente.

Desde estas valoraciones, se impone la formación o capacitación de profesionales que expresen de forma explícita, los conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, valores, cualidades y experiencias de forma coherente, como síntesis de las cualidades que lo distinguen como ser humano que tiene una función profesional dentro de la sociedad.

En relación con lo anteriormente declarado y siguiendo los principios marcados por Delors (1996), este nuevo discurso debe ir más allá del "saber". En otras palabras, considerar que además del aprendizaje de saberes o de contenidos disciplinares, existen otros aprendizajes estrechamente ligados al "saber hacer"; al "sentir" y al "ser".

Se integra a este análisis los enfoques y modelos actuales sobre la formación de profesionales, siendo uno de ellos el de competencias. Este tiene en la

actualidad, una diversidad de posturas teórico metodológicas, desde investigaciones o prácticas aplicables en contextos educativos o empresariales.

Sin embargo, según el propósito de este trabajo el análisis se concentra en la Educación Superior, escenario en el que ha existido una proliferación de propuestas y debates, en la asunción de las competencias, algunos desde posiciones que evidencian una postura epistemológica coherente, hasta las que intentan hacer un uso acrítico de este enfoque, desde visiones pragmáticas o reduccionistas.

Las universidades al asumir un enfoque de formación basado en competencias, deben concebir sus procesos de forma dinámica, para estar al ritmo de los cambios en todas las esferas de la sociedad moderna. En su aplicabilidad en los sistemas educativos, se muestran dos grandes desafíos, uno relativo a la necesidad de su conceptualización y el otro con la tipología a asumir. Ambos se integran, porque si bien es importante explicitar una definición acerca de la competencia, desde una visión pedagógica, de igual manera se debe asumir una clarificación de los tipos de competencias que se direccionaran en el proceso formativo.

En este orden de reflexión estos se constituyen desde su tratamiento epistemológico en el propósito de este artículo, con énfasis en las competencias transversales y su significación personal y social en la formación de profesionales.

DESARROLLO

La transversalidad en la formación, su diversidad y complejidad epistémica

Al analizar epistemológicamente el término competencia transversal, se debe partir del origen etimológico del término transversal, que proviene del latín conformado por la unión entre el prefijo trans- que significa “de un lado a otro”, el vocablo versus que puede traducirse como “dado vueltas” o el sufijo -al que equivale a “relativo a”. Mientras que en el Diccionario de la Real Academia Española (1992) el término <transversal> es “lo que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro”.

Dada la dinámica social, profesional, cultural, económica y medioambiental en que se contextualizan las complejidades de la gestión en las universidades, los temas transversales, a criterios de Hernández, B; Garza, E; Ángeles, M; Rodríguez, M; Mandujano, E; Méndez, A y Rico, Get al (2005) son un aspecto que demanda un replanteamiento de las actuales prácticas educativas, las que responden a una necesidad de elevar la calidad de la atención que se brinda en la medida en que respondan a las siguientes características:

- Reflejar una preocupación por los problemas sociales, en la medida en que representen problemáticas vividas actualmente en las sociedades y se vinculen con las informaciones, inquietudes y vivencias de los alumnos.

- Conectar la universidad con la realidad cotidiana. La educación debe promover el cruce entre la cultura pública y la vida cotidiana de los alumnos, para potenciar el desarrollo integral de sus capacidades intelectuales, afectivas, sociales y éticas.
- Destacar la educación en valores como uno de los ejes fundamentales de la educación integral.
- Según Palos (1998), los objetivos de la transversalidad son los siguientes:
- Construir y consolidar conocimientos que permitan analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables.
- Desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores.
- Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Generar actitudes de implicación personal en la búsqueda de alternativas más justas.
- Potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano.
- Desarrollar un modelo de persona humanística.

Los temas transversales, desde esta perspectiva en Villalta y Reyes (2008), contribuirán decisivamente a formar personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla, basándose en principios asumidos, de forma autónoma.

Como se puede apreciar la transversalidad se constituye en una prioridad y necesidad que va adquiriendo matices y maneras de ser abordado. Hernández, Garza y Mandujano (s/f) desde su uso como eje debería cumplir con un doble propósito: permitir consolidar y ejercitar nuevos procedimientos y competencias que contribuyan a profundizar, de un nivel educativo a otro, el análisis de una misma problemática y sincrónicamente, promover y potenciar, desde las diferentes asignaturas, las competencias propias de las estructuras cognitivas y afectivas de los diferentes momentos evolutivos del sujetos.

El término transversal, ha tenido diversas interpretaciones y usos, según el propósito de los investigadores o gestores que han construido propuestas de utilización en contextos educativos. Desde esta visión se puede aludir que su expresión al menos se puede expresar en las manifestaciones que se presentan a continuación:

Acosta Sanabria, R. (2002), declara como diversas acepciones de utilización de la transversalidad, tres casos:

En el primer caso se señalan un conjunto de competencias que tienen que ver con actitudes, con la construcción de conceptos fundamentales y con competencias metodológicas generales. Entre las actitudes se señalan aquellas que sirven para el desarrollo de la personalidad, la adquisición de la autonomía y el aprendizaje de la vida social: la responsabilidad, el respeto de las reglas, la tolerancia, la cooperación, el saber escuchar y la sensibilidad estética, entre otros.

En el segundo caso, se entiende por temas transversales un conjunto de contenidos educativos, que responden a un proyecto pertinente de sociedad y de educación. Por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación.

En el tercer caso, transversal es aquel contenido que atraviesa e impregna el proceso de enseñanza-aprendizaje, aquel sobre el cual gira toda la enseñanza. Los contenidos transversales son aquellos temas que no estando precisados en las diversas asignaturas, son transmitidos, consciente o inconscientemente por el educador en el mismo acto de enseñar.

Dentro de esta valoración, Acosta (2002) plantea que una expresión es la consideración en la educación del eje transversal. En este sentido Acosta, considera que los ejes transversales constituyen una dimensión educativa global transdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrollan transversalmente a través del currículum. Los ejes transversales son temas recurrentes entretejidos en cada una de las áreas que integran el currículum (...), lo que les asigna su carácter transversal.

Según Yus Ramos (1997), los ejes transversales constituyen un mecanismo para reconceptualizar el conocimiento, al ayudar a conectar la realidad social y los intereses del alumnado con el contenido científico. Afirma este autor que estos ejes constituyen reflejos de los problemas que aquejan actualmente a la humanidad y tienen cuatro características principales:

- a) Reflejan una preocupación por los problemas sociales: Representan una serie de situaciones problemáticas que se producen en el seno de la sociedad.
- b) Conectan la institución educativa con la vida: Las instituciones educativas necesitan abrirse a la vida, dejarse penetrar por ella, empaparse de su realidad y fundamentar toda su acción en esa realidad cotidiana.
- c) Suponen una apuesta por la educación en valores.
- d) Permiten adoptar una perspectiva social crítica de los asuntos que afectan a la humanidad y a contribuir a la edificación de una nueva cultura alternativa, como nuevo paradigma.

Para Palos (1998), las características comunes de los ejes transversales son las siguientes:

- Son un medio para impulsar la relación entre la escuela y el entorno, ya que se abren a la vida y se empapan de la realidad social.
- Tienen como finalidad promover mejoras en la calidad de vida para todos.
- Tienen una dimensión humanística que responden a demandas y problemáticas sociales relevantes.
- Contribuyen al desarrollo integral de la persona mediante el principio de acción y reflexión. Los valores y actitudes que se plantean en cada tema tienen una relación muy estrecha puesto que todos se refieren a grandes valores universales tales como la justicia, la libertad, la solidaridad, la igualdad, la democracia.
- Interaccionan entre ellos y con los otros aprendizajes.
- Promueven visiones interdisciplinarias globales y complejas que permiten la comprensión de fenómenos difíciles de explicar desde la parcialidad disciplinar.
- Tienen como finalidad la construcción de un pensamiento social crítico mediante la reflexión y el cambio de actitudes y comportamientos.

La transversalidad puede ser entendida a partir de tales reflexiones como un enfoque pedagógico dirigido a la integración, en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular, de determinados aprendizajes para la vida, de carácter interdisciplinario, globalizador y contextualizado, que resultan relevantes con vistas a preparar a las personas para participar protagónicamente en los procesos de desarrollo sostenible y en la construcción de una cultura de paz y democracia, mejorando la calidad de vida social e individual. Castellanos, Shimons et al.: (2001)

Al hacer una valoración integral de la transversalidad y su utilización en los procesos formativos los mismos de forma general se pueden expresar:

- En la gestión curricular, con estrategias que van configurando una intensión no específica de una materia, disciplina, área o contenido, sino desde la generación de un aprendizaje en sinergia donde hay confluencia de niveles formativos, sistematicidad de aprendizajes y cualidades que se van configurando en los sujetos.
- La transversalidad se manifiesta también, en la dimensión axiológica o valorar en los procesos de formación, donde una organización de conocimientos no garantiza curricularmente la instrucción, educación y desarrollo de la personalidad de los sujetos, sin embargo su potencialidad está en la combinación de influencias, escenarios y ambientes de aprendizajes.
- La integración del trabajo académico, investigativo y de extensión, donde docentes y estudiantes se vinculan en proyectos o ambientes integradores del aprendizaje, aspecto que expresa la necesidad por una parte de las

relaciones que deben darse en los procesos formativos y la capacidad que deben desarrollar los estudiantes para integrar conocimientos, habilidades, valores, cualidades y experiencias de forma pertinente y contextual.

- Las investigaciones que indagan y valoran aspectos desde la complejidad de relaciones que permiten interpretar fenómenos y causalidades con manifestaciones objetivas y subjetivas, congruentes con paradigmas cuantitativos y cualitativos.
- En la asunción de competencias transversales que direccionan los procesos de formación de profesionales de grado y posgrado, en dependencia de las exigencias y necesidades globales o específicas de los contextos o momentos histórico concretos.

Es en este entorno de análisis y dentro del enfoque de formación basado en competencias, desde su epistemología y tipología, se han considerado esta última expresión, en la denominación de competencias transversales. Al respecto se hace necesario dilucidar que las mismas deben ser tratadas desde el punto de vista conceptual y en sus rasgos esenciales.

Las competencias transversales y su significación para la formación profesional

La idea de trabajar en la Educación Superior en los procesos formativos de grado y posgrado una perspectiva de competencias transversales, tiene una comprensión casi unánime desde la significación que estas aportan a las competencias específicas que le dan identidad a la formación profesional. Sin embargo, la complejidad y diversidad de las propuestas que se presentan en la actualidad abren un debate epistemológico que tiene su connotación en las competencias que deben ser aprendidas en cada contexto, las que se constituyen en móviles de reflexión que se intentan mostrar y dilucidar en este trabajo.

Desde la diversidad conceptual se muestran algunas propuestas para evidenciar aristas en su tratamiento conceptual. En este sentido las competencias transversales son aquellas relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico sino que penetran todos los dominios de la actuación profesional y académica (González y Wagenaar, 2003).

Mientras que Lessard y Portelance (2001), indican que existe un vínculo entre las competencias transversales y otras como las disciplinarias, que se activan en las disciplinas y se despliegan a través de los distintos ámbitos de aprendizaje y en las diferentes experiencias de vida.

Las competencias transversales a criterio de Sánchez, A. (2004) también conocidas como genéricas son un grupo de competencias que nacen de la intersección entre las diferentes disciplinas. De esta forma se comprende que dichas competencias no están directamente ligadas a ninguna disciplina, sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas y situaciones. Para Rey (1999),

el término transversal expresa los aspectos complementarios e independientes de las disciplinas o cursos que pueden ser utilizados en otros campos.

Para *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, las competencias transversales tienen la posibilidad de ser transferidas y flexibilizar las destrezas genéricas, lo que las convierte en instrumentos muy valiosos para llevar a cabo acciones positivas en situaciones temporales cambiantes.

Una competencia genérica o transversal es aquella que es común a todos los perfiles profesionales o disciplinas, se diferencia de una competencia específica, que determina un espacio profesional concreto. Trullén (2008).

Perrenoud, (1997) enfatiza que las competencias transversales son parte de las características generales de la acción humana; las que principalmente se describen sobre la “actuación comunicacional” y “la acción técnica”.

Una manera ilustrativa del debate actual, es el de Rey (1999), en su obra las competencias transversales en cuestión, el que promueve su definición al identificar estas con destrezas o disposiciones comunes a varias disciplinas, o por lo menos, no específicas de una u otra que se puede detectar o tratar de inculcar en los alumnos.

Acorde con esta polémica Reyes de Pomeroy y Judith, A. (2008), definen una competencia transversal como algo común a diferentes disciplinas, lo que supone limitarse exclusivamente al ámbito de las materias escolares; definirla como “no específica” supone considerar la posibilidad de que aún si esa competencia existe en una sola materia, pueda desprenderse de ella e impartirse en otras prácticas fuera de la escuela.

Las competencias transversales, según postulados de Gavidia, Aguilar y Carratalá (2011), promueven actitudes que inciden en los valores personales, globales, que significaban normas de conducta o marcaban pautas de comportamiento que contribuían al desarrollo integral de la persona. A esto se le suma Camps (1993), cuando alude que las competencias transversales, intentan la formación de actitudes favorables al mejoramiento de la persona.

En relación a estos criterios en la Universidad de Deusto Bilbao, se realizó una investigación, direccionada por Villa y Poblete (2006) relacionada con el aprendizaje basado en competencias, donde se indaga y justifican las características conceptuales sobre las competencias genéricas. Se valora la necesidad de formar competencias transversales, en tal sentido se aborda en este estudio la referencia a Rychen y Salganik (2003), al mostrar cuatro elementos analíticos que son relevantes para un enfoque multidisciplinar de las competencias genéricas en el contexto internacional.

Los mismos se muestran en este trabajo por la relevancia que tienen en el entendimiento epistemológico de las competencias transversales o genéricas, las que pueden ser asumidas en los procesos formativos en la Educación

Superior. Desde esta visión Rychen y Salganik (2003) en Villa y Poblete (2006) alude que se debe tener presente:

1. Las competencias genéricas son multifuncionales. El concepto de competencia genérica se invoca únicamente para designar una competencia que se necesita desde un punto de vista extenso en un rango de diferentes e importantes demandas cotidianas, profesionales y para la vida social. Las competencias se necesitan para lograr diferentes e importantes metas y resolver múltiples problemas en variados contextos.
2. Las competencias genéricas son transversales en diferentes campos sociales. El término transversalidad, refiriéndose a que las competencias atraviesan varios sectores de la existencia humana. Villa y Poblete (2006) consideran que las competencias no sólo son relevantes para el ámbito académico y profesional, sino también incluyen el proceso social, las redes sociales y relaciones interpersonales, la vida familiar y de modo más generalizado, para desarrollar un sentido de bienestar personal.
3. Las competencias genéricas se refieren a un orden superior de complejidad mental. Las competencias deben favorecer el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior. Las competencias genéricas deben ayudar a desarrollar las habilidades intelectuales como el pensamiento crítico y analítico; a impulsar el crecimiento y desarrollo de las actitudes y valores.
4. Las competencias genéricas son multidimensionales. Para ello, Villa y Poblete (2006) enuncian cinco características que permiten "reconocer" la composición adecuada de las competencias:
 - Reconocimiento y análisis de patrones, establecer analogías entre situaciones experienciales y otras nuevas (afrontamiento con complejidad).
 - Percibir situaciones, discriminando entre características relevantes de las irrelevantes (dimensión perceptiva).
 - Seleccionando significados apropiados en orden a enriquecer los fines y datos, apreciando varias posibilidades ofrecidas, tomando decisiones y aplicándolas (dimensión normativa).
 - Desarrollando una orientación social, confiando en otras personas, escuchando y comprendiendo otras posiciones (dimensión cooperativa).
 - Siendo sensible a lo que sucede en la vida de uno mismo y de los demás, viendo y escribiendo el mundo y el lugar de uno mismo, real y deseable, en él.

Se puede inferir y presentar como ideas guías, desde el análisis de las posturas teóricas de los autores mencionados que existe un debate, con aristas polémicas que se presenta entorno a las competencias transversales y su formación en la Educación Superior, presentes en los ejes de expresión siguientes:

- La consideración de la competencia como un atributo que se integra desde la inter o transdisciplinariedad en la formación integral de los estudiantes.
- Asunción de la transversalidad como aprendizajes que se construyen desde interconexiones de los conocimientos, saberes y experiencias que se favorecen desde una organización de redes y sinergias en el proceso de formación.
- La complementariedad de las competencias transversales en función de convertirse en un plus del proceso formativo asociado al perfil específico de cada profesión-carrera.
- La manifestación de las competencias transversales dentro del grado de generalidad y aplicabilidad en diversos contextos y momentos, lo que le da el estatus genérico dentro del proceso de formación del profesional de grado y posgrado.
- El entendimiento que la competencia transversal se construye, modifica y se moviliza en el desempeño del sujeto, pero en sinergia con la actuación integral que exige los procesos, funciones o actividades de cada profesión, entorno social, momento y contexto específico.

En virtud de manifestar una claridad epistemológica en relación a las competencias transversales se considera que las mismas desde el punto de vista conceptual, son entendidas como una competencia que se configura en cada sujeto de forma peculiar, con significados humanos, sociales y profesionales.

La competencia es una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la integración funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes) que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno. Tejeda y Sánchez (2012).

El considerar que la competencia transversal, es una cualidad humana, se promueve la visión personológica del sujeto que aprende y se desarrolla en contextos, donde adquiere experiencias que le dan sentido al desempeño dentro de la integralidad de su personalidad. Las competencias transversales se distinguen dentro de la tipología de cualidades a formar en la Educación Superior, por los rasgos siguientes:

- Se articulan en la lógica de interacción del profesional en su actuación específica y básica, al expresar un valor agregado a la formación y a su desempeño contextual.
- Tienen un carácter compartido, integrado y sinérgico entre la carrera, profesión, ciencia, sociedad y tecnología con la universidad o contexto formativo.

- Se matizan a través del contenido y significado de los procesos, funciones y actividades de la profesión, así como de los cambios y exigencias de creatividad e innovación del profesional.
- Puede estar asociado a prioridades que emanan de diversos contextos y niveles específicos o generales.
- Responden a exigencias estatales, gubernamentales, ministeriales, sectoriales, así como de las profesiones y áreas económicas, políticas, sociales y culturales.
- Se convierten en un eje que puede atravesar los diversos momentos, áreas o campos de formación, donde su contenido y estructura configura niveles y dinámicas en las esferas personales y sociales.
- Se evidencia su nivel de desarrollo en los sujetos insertados en un proceso de formación inter o transdisciplinar.
- Son mutables y se reconstruyen de forma dinámica en dependencia del contexto, las relaciones sinérgicas entre sujetos y en la integración profesión, ciencia, tecnología y sociedad.
- Promueven la formación integral del sujeto en una institución educativa, acorde a la misión, visión y propósitos del modelo educativo en su perspectiva teórica y metodológica.
- Son transferibles en diversos contextos sociales, profesionales y laborales.

Propuesta de competencias transversales, en función de las exigencias en el desempeño del profesional en la modernidad

La diversidad de propuestas sobre competencias transversales, experimentan la preocupación creciente de las instituciones de educación superior e investigadores por asumir este enfoque de formación de profesionales. En los informes que analizan este tema desde una perspectiva internacional se puede enunciar el Informe Proyecto Tuning Latinoamericano, (2004-2007), Informe Eurydice (2004), Informe PISA (2000) (2003) (2006), entre otros. También, se pueden encontrar casos específicos como las experiencias desarrolladas por el gobierno Quebecoise en la educación primaria y secundaria, y los trabajos realizados por la Universidad de Cambridge (UK), Universit Pompeu Fabra (España) y Universidad de los Lagos (Chile).

Desde las posiciones y resultados presentados en estos contextos de expresión, se aprecia una gran heterogeneidad de propuestas, lo que ha provocado el interés y la necesidad de promover el estudio científico y académico de las mismas. En esta arista se han desarrollado distintas indagaciones en el contexto internacional, como las que se muestran a continuación:

En Sánchez, A. (2004), se puede apreciar que las competencias transversales, se identifican con destrezas genéricas como la comunicación, la resolución de

problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender.

Otras propuestas como forma de ilustrar la diversidad la aborda Poblete (2003) referidas por la Universidad de Sheffield Hallam y Universidad de Luton, ambas de Reino Unido:

La Universidad de Sheffield Hallam, considera: Comunicación (comunicar y presentar argumentos orales y escritos); Uso de las tecnologías de la información y la comunicación; Competencia matemática (interpretar y presentar información numérica); Competencia social (trabajo con otros como resultado del desarrollo de habilidades interpersonales); Competencia de aprendizaje (mejorar el propio aprendizaje, desarrollo de habilidades de estudio y de investigación, búsqueda de información, capacidad de planificar, gestionar y reflexionar sobre el propio aprendizaje y Resolución de problemas.

La Universidad de Luton, establece: Expresión escrita; comunicación oral y visual; gestión de la información; trabajo con otros; tecnologías de la información y la comunicación; competencia matemática; resolución de problemas; mejora del aprendizaje; gestión de la carrera y organización del trabajo y del tiempo.

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Proyecto Tuning, señala que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación (capacidad de aprender, de diseñar proyectos, destrezas de administrativas). Por su parte, las competencias específicas deben estar relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio.

Hager y Gonczi (1994) identifican una serie de fuentes sobre las cuales radica el énfasis puesto sobre las competencias transversales en educación superior. Aborda que los profesionales deben enfrentarse a nuevos requerimientos laborales, como son el trabajo en equipo, la adaptación a los cambios, la creatividad, la autonomía, el pensamiento crítico, entre otros. Desde esta perspectiva en las competencias transversales, Hager y Gonczi (1994) aseveran que los profesionales deben aprender a aprender durante toda la vida y en todo contexto donde esté, que les permita hacer frente a las nuevas oportunidades y desafíos de la sociedad tecnológica.

Al hacer un análisis integral de las propuestas que se han mostrado en los contextos educativos, se puede considerar como significación que las competencias transversales son un tema recurrente y de mucha actualidad en la educación superior, las que le dan un sentido especial a la formación de los profesionales en aras de lograr un desempeño idóneo y auténtico para satisfacer las demandas de la sociedad moderna.

En tal sentido se puede afirmar que se vive y vislumbra un mundo de cambios, donde la tecnología y la ciencia, deben intentar mejorar las dinámicas y resolver las tensiones que la misma modernidad exige en cada contexto y grupo

humano, ya sea de un mismo contexto, región o escenario socio profesional. Estas expresiones hacen que la formación y desempeño de los profesionales cada día experimenten nuevas demandas a las universidades, en favor del mejoramiento humano y crecimiento personal de forma integral.

Sobre la base de tales reflexiones, enfocadas en la necesidad de trabajar en la educación superior la formación de competencias transversales, se hace una propuesta que solo busca aunar esfuerzos para desarrollar acciones conjuntas que puedan favorecer la concreción de estas, en los procesos formativos universitarios.

En consecuencia la educación superior debe lograr una expresión de calidad que integre las relaciones de la sociedad, la tecnología, el mercado del trabajo y la ciencia, toda vez que cada institución de este nivel educativo, busque estrategias proactivas para hacer confluir los saberes y experiencias de los diversos grupos y actores humanos, dentro y fuera de la universidad.

Se impone combinar una gestión sinérgica entre la formación de grado y posgrado, con líneas, programas y proyectos de investigación, que pueden ser validados por su pertinencia y los impactos que generen en la sociedad. Estos procesos están mediados por políticas educativas a niveles globales y específicos, que marcan exigencias que deben ser materialización por los sujetos responsables de la formación, la investigación y la extensión, en el contexto de cambios que se suceden en los diversos países y regiones que impactan en las instituciones de educación superior.

Se necesita entonces reflexionar de forma abierta, pero con bases filosóficas y epistemológicas, para entender que la formación en su carácter de proceso y resultado, debe favorecer la interiorización y subjetivación de saberes y aprendizajes de distinta naturaleza en los profesionales, que ingresan y se titulan de una carrera o programa en una institución de educación superior. Lograr una instrucción, educación y desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes es y será según nuestro criterio, un propósito que debe ser atendido y potencializado de forma flexible, abierta y combinatoria de escenarios y ambientes de desarrollo humano.

En tal sentido, trabajar en la era donde el conocimiento y el encuentro o diálogo de saberes y aprendizajes, alcanzan su máxima expresión de manifestación, al confluir teorías, prácticas y experiencias que rompen las fronteras epistemológicas de las disciplinas científicas más comunes, que impone una actitud abierta al cambio, donde las formas de expresión de las prácticas educativas tradicionales, deban ser replanteadas parcial o totalmente por unas que viabilicen el crecimiento integral de los seres humanos.

Igualmente se exige que la educación superior y sus actores (estudiantes – profesores, sociedad - instituciones diversas), acojan tanto las experiencias formales o institucionalizadas, para potenciar los aprendizajes direccionados desde los currículos, con los que se suceden desde las dinámicas de la familia, la sociedad, las redes sociales y la integración entre grupos humanos diversos.

He aquí uno de los retos de las instituciones educativas, para hacer confluir estas diversidades, desde epistemologías y enfoques que se articulen de forma coherente, posibilitando el acceso de todos y todas a la cultura a un aprendizaje a lo largo y para toda la vida del sujeto.

Propuesta de competencias transversales

Toda institución de educación superior, convencida de su misión social, basada en principios y valores que guían el accionar universitario, debe apostar por tener pertinencia y calidad en sus funciones sustantivas (formación, investigación y extensión) con impactos acorde a las necesidades del contexto y momento histórico concreto, que potencie y posibilite renovar de forma coherente y sinérgica la formación de grado y posgrado, con una proyección a alcanzar un desempeño del talento humano, desde la incorporación de las mejores prácticas de gestión posibles que a su vez sean acreditadas por la sociedad.

Estos criterios posibilitan visualizar una dinámica que debe ser interpretada, comprendida y canalizada en los procesos de formación de grado y posgrado. Estos deben estar sustentados en una visión transformadora de la educación superior, el que tiene hospedaje pedagógico, en una perspectiva formativa basada en competencias interrelacionada con una concepción socio – humanista, que visualice de forma explícita la intencionalidad por el sujeto que aprende y que se desarrolla integralmente. Para lograr su concreción nos parece importante, incorporar una propuesta de competencias transversales que puedan ayudar a reforzar la formación de profesionales.

En tal sentido, se pone a consideración de los lectores las siguientes competencias que deberían formarse o fortalecerse, en los discentes, como cualidades que le dan un plus al desempeño de los profesionales:

1. Competencia: Trabaja o lidera equipos multidisciplinarios, al asumir diversos roles, demostrando empatía y un estilo comunicativo con respeto, asertividad, colaboración y mediación en función de las metas, lineamientos y estrategias para el desempeño del colectivo.

El trabajo en equipo, a criterios de Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París y Cela (2011), es relativamente nuevo, ya que la mayoría de estudios se han centrado en definir y caracterizar el trabajo en equipo como fenómeno al interior de las organizaciones, pero no como competencia propia de los individuos que conforman las organizaciones actuales.

Autores como Echeverría (2002, citado en Torrelles et al, 2011) manifiestan que para tener la competencia de trabajo en equipo se requiere de una transferencia de conocimientos y es de vital importancia poder movilizar el conjunto de conocimientos que se han ido logrando a lo largo del tiempo para poderlos poner en práctica.

Por esta razón, una de las definiciones relevantes es la creada por Cannon-Bowers en la que se manifiesta que la competencia de trabajo en equipo,

incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del mismo. (Cannon-Bowers et al., 1995, citados en Torrelles et al, 2011, p. 332).

Rousseau (2006) expresa que esta competencia, utiliza las expresiones de comportamiento colaborativo e intercambio de información, asociando las ideas da cuenta de la comunicación como un comportamiento colaborativo.

Esta competencia implica que el profesional además de trabajar en equipo, puede liderar al mismo tiempo. El liderazgo implica, según Bolívar- Botía, A. (2010), promover la cooperación y cohesión entre los actores del aprendizaje, el desarrollo de visiones acerca de las metas comunes y la creación de condiciones favorables para el aprendizaje y el desempeño del profesional.

Baker et al. (2005) presentan un modelo de trabajo en equipo que parte de unas premisas preconcebidas. La primera determina que la competencia engloba planificación, toma de decisiones en grupo, adaptabilidad, flexibilidad y las habilidades en las relaciones interpersonales configuran el núcleo del trabajo en equipo. La segunda premisa da lugar a la comunicación, la cual se constituye de elementos que aseguran la cohesión de equipo. La tercera y última premisa, aporta la cultura como otro factor a tener en cuenta, pues este puede realizar ciertas variaciones en la propia competencia.

2. Competencia: Propicia espacios de negociación o acuerdo, a través de intercambios con diversas personas internas o externas al contexto de actuación, identificando las oportunidades y necesidades, mediante un lenguaje estratégico, guiado por una actitud proactiva, empática, flexible y justa.

La negociación, es parte de la vida del ser humano y adquiere una significación profesional. Se considera como el arte de llegar a una mutua comprensión. Phillip A. Rudolph & Brian H. Kleiner en su artículo “Successful Negotiation Skills” (1992), citado por Betancur, S. (2003) describen brevemente lo que es una negociación y sus componentes. Los autores afirman que toda negociación debe tener como objetivo alcanzar un acuerdo mutuamente beneficioso que permita establecer relaciones futuras.

La negociación, en su expresión de alcanzar una mutua comprensión a través de las oportunas discusiones sobre los puntos esenciales que estén en debate. Dada la interrelación de dichos factores entre sí y con muchos otros, se trata de un arte que requiere juicio y sentido común (Hajek, 1981).

Esta competencia implica que toda negociación tiene una teoría, la que es un conjunto de conceptos que permiten describir, explicar y predecir el comportamiento de las partes y los resultados de un proceso de negociación; característicamente las teorías sobre negociación están orientadas hacia

obtener mejores resultados y son de naturaleza normativa, es decir, implican el procedimiento que debe seguirse para obtener los resultados esperados. Orientada a la acción, una teoría sobre la negociación requiere conocer la manera como se comportan los negociadores y los resultados que obtienen con ese comportamiento (Ogliastri, 1993).

Para Paz (2004), la negociación implica un método que debe juzgarse conforme a tres criterios: conducir a un acuerdo sensato, si el acuerdo es posible (una solución superior a la alternativa externa de ambas partes); debe ser eficiente (en tiempo, energía, recursos gastados para llegar al acuerdo); y debe mejorar o por lo menos no deteriorar la relación entre las partes. Un acuerdo sensato puede definirse como aquel que satisface los intereses legítimos de ambas partes dentro de lo posible, que resuelve los conflictos de intereses con equidad, que es durable y que tiene en cuenta los intereses de la comunidad.

3. Competencia: Identifica y soluciona problemas, determinando causas, barreras y oportunidades de mejoramiento o cambio, desde la búsqueda de vías y alternativas de solución, evaluando el nivel de impacto en los sujetos y los contextos relacionados.

La competencia de identificación y solución de problemas, según Callejo (1998), se relaciona con la capacidad de buscar, investigar, establecer relaciones e implica afectos que posibiliten ir planteando estrategias de solución al ente problema. Por tanto, el concepto de problema es relativo al sujeto y al contexto al que se plantea. La resolución de problema, según plantea Callejo, está guiado por una reflexión y valoración continua (procesos que hacen parte del conocimiento metacognitivo) que van dando cuerpo a la toma de decisiones de manera estratégica.

Para Marina, J.A. (2010) se habla que en la identificación y solución de problemas, misma que está ligada a la creación que se necesita cuando se intenta resolver un problema nuevo, y de forma eficiente, desde la capacidad de enfrentarse a las cosas, pretendiendo buscar soluciones creativas e innovadoras.

Esta competencia está ligada al desempeño del profesional en una diversidad de situaciones de la vida social, es por ello que el sujeto, en Iriarte (2011) debe familiarizarse con la situación hasta que elabore una o varias estrategias que le conduzca a la solución; en la resolución de un problema es difícil estimar el tiempo requerido, depende del resultor, quien desde sus competencias puede durar un momento, días, semanas o meses en resolver dicho problema; la resolución de problemas sugiere una carga afectiva importante (Polya 1989 y Callejo 1998).

4. Competencia: Realiza emprendimiento, identificando necesidades y oportunidades, que puedan ser eficientes y sustentables a nivel local, por el valor agregado que genere el producto o el servicio que se crea o mejora, en función de lograr mayores niveles de posicionamiento y desarrollo a escala regional, nacional o internacional.

Se puede justificar que el emprendimiento ha sido trabajado y tratado por un grupo grande de investigadores de los contextos empresariales y educativos, los que vislumbran que en la sociedad moderna, es un fenómeno social y económico transcendental, Fayolle (2007).

Es relevante y connota a la competencia de emprendimiento, que el profesional, manifieste el espíritu emprendedor, aspecto que Mulder, M.; Lans; T. (2010), refuerzan como la capacidad para reconocer oportunidades, implementar resultados, con independencia, orientación a la acción y rendimiento. Se relaciona con la habilidad para crear *start-ups*.

El emprendimiento también puede ser visto como una cultura, que en BOPV (2007), quedará así incorporada al desarrollo de cualidades y habilidades, ayudando a crear un tipo de “emprendedores” mucho más amplio, con visión de futuro que les ayude a ser capaces de aplicar estas habilidades y saberes en todos los ámbitos y a plantear iniciativas innovadoras que colaboren en la transformación de la sociedad.

La competencia de emprendimiento en los profesionales, a criterios de Rodríguez [et al.] (2014) resulta de la movilización de actitudes y habilidades que conjuntamente posibilitan la creación de iniciativas, la puesta en marcha y el desarrollo de un proyecto o el logro de una meta personal y/o social.

La competencia de emprendimiento, se asocia a la demostración de congregar grupos de personas, cuya cooperación puede ser necesaria para la creación de grupos de trabajo y alianzas, donde se construyan sociedades estratégicas (Sarasvathy, 2001). Implica poseer razonamiento creativo y requiere de imaginación, espontaneidad, toma de riesgos y capacidad de persuasión. De igual manera afirma Kirby (2004), que se debe poseer y demostrar orientación al logro, hacia la consecución del mismo y la posibilidad de alcanzar el éxito, así como a la habilidad para identificar oportunidades y hacerlas realidad.

Esta competencia está mediada por el compromiso y la determinación que el sujeto demuestra, es por medio de ella que el emprendedor ejerce un considerable esfuerzo, logra superar obstáculos y compensar debilidades (Timmons y Spinelli, 2007). Se materializa en el trabajo en equipo Sarasvathy (2001), dado que el emprendedor está continuamente creando el futuro, por lo que necesita trabajar con una gran variedad de personas durante largos periodos de tiempo, con quienes debe sobreponerse a los fracasos para alcanzar los logros y propósitos establecidos como prioridades, ya sean personales o en función de las metas de la organización.

5. Competencia: Manifiesta una actitud ética y proactiva, con una visión inclusiva hacia las personas, al demostrar sensibilidad para identificar sus necesidades y brindar alternativas de solución o direccionamiento, acorde a su área de competencia.

Aranguren (1994), asevera que la competencia ética implica una reflexión ética, que se discierne acorde a las normas morales y sobre la legitimidad de éstas, de

acuerdo con la evolución de los contextos culturales. La ética tiene una función crítica frente a la moral, mientras en el ámbito de la moral se ponen en práctica los criterios aportados por la ética. “La moral sería «moral vivida» y la ética «moral pensada»” (Cortina, 1998, p. 42).

Del grado de desarrollo moral de los individuos dependen que las acciones sean dirigidas según valores tales como respeto mutuo, cooperación, reciprocidad, equidad, libertad, solidaridad, democracia, responsabilidad, cuidado de uno mismo y de los otros, de la naturaleza (MEN, 2004).

Desde esta perspectiva la competencia ética se define por Bolívar (2005), “como la integración de conocimientos, modos de actuar y actitudes relacionadas con una ética necesaria en el desempeño de los distintos profesionales, especialmente incluidos los docentes” (p. 99). Hernández, M., González, V. y Pérez, M. (2015), luden que en este mismo sentido, Hortal (2002) señala la necesidad de códigos éticos para establecer las normas aceptables para el ejercicio de una profesión.

La conducta ética integra aspectos relacionados con el pensamiento y la cognición. Así lo indican Narváez y Lapsley (2009), al señalar el razonamiento moral como uno de los cuatro procesos requeridos para la acción moral. A su vez, Beale (citado por Hernández, M., González, V. y Pérez, M. (2015), aseveran que cuando la ética se aplica al aprendizaje y a la enseñanza, su aproximación teórica involucra el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la lógica y las habilidades analíticas.

6. Competencia: Manifiesta autonomía con autocontrol y regulación de sus emociones en las relaciones interpersonales, con flexibilidad y equilibrio emocional, de forma tal que transmita estados de ánimos positivos, en el contexto de actuación.

En la autonomía se sigue una regla, un principio o ley que es interna a la propia conciencia de la persona, que la ha interiorizado a través de un proceso de construcción progresivo e individual. Esta es el resultado de una decisión libre, y digna de respeto en la medida que hay un consentimiento mutuo (Sepúlveda, 2003)

Esta competencia expresa la capacidad de crear un ambiente propicio para la colaboración y logro de compromisos duraderos que fortalezcan las relaciones existentes (Alles, 2004). Implica la negociación y mediación, donde el sujeto pueda identificar los conflictos y promueva la solución de estos, con el fin de propiciar un clima de entendimiento y reconocimiento de las diferencias.

En relación con estos criterios se conjuga en esta competencia según (Salovey y Sluyter, 1997) la regulación de sus emociones, las que se expresan en la cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Este marco es coherente con el concepto de inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Rego y Fernandez (2009), en su investigación muestran que la inteligencia emocional está caracterizada por tres componentes: atención a las emociones propias, sensibilidad a las emociones de los otros y autocontrol frente a las críticas de los otros o madurez emocional.

7. Competencia: Utiliza las tecnologías de la información y las comunicaciones como fuente para aprender, desarrollar buenas prácticas y resolver problemas que generen mejoras a los procesos que desarrolla y a su crecimiento personal.

Para el European Parliament and the Council, 2006, en Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela, 2013, la competencia digital implica el uso crítico y seguro de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet.

En esta propuesta, el Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela, 2013, se promueve en relación con la competencia digital, en su esencia se relaciona con el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

Como afirma Cabero y Llorente (2006), en este nuevo entramado de las tecnologías y su uso en la sociedad, se hace necesario que los sujetos estén capacitados para movilizar y utilizar las nuevas herramientas de comunicación que tienen a su disposición en la sociedad del conocimiento y ello pasa por un nuevo tipo de alfabetización, que se centra no sólo en los medios impresos y sus códigos verbales, sino también en la diversidad de medios multimedia.

En definitiva, nuevas habilidades técnicas y cognitivas se necesitan por los profesionales, que permitan resolver problemas y situaciones en novedosos y diversos entornos digitales (Aviram y Eshet-Alkalai, 2006). De esta manera, Peña (2006), considera que esta competencia tiene asociada la alfabetización funcional, ya que comprende la utilización de las herramientas de forma productiva, más allá que un uso estrictamente operacional.

Como indica Ferrari (2012), los discursos sobre la alfabetización tienden a centrarse en el argumento de la decodificación y codificación, es decir, en la lectura y escritura, pero la competencia digital como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser funcional en un entorno digital. Esto implica ver esta competencia ligada a la cultura de utilizar de forma dinámica las tecnologías, no solo de forma operativa, sino en las potencialidades que las mismas tienen en el aprendizaje, cuando son usadas como tecnologías del aprendizaje y la comunicación, mismas que se pueden ver

desde su sinergia en la optimización de los procesos asociados al desempeño del sujeto en la diversidad de contextos.

8. Competencia: Gestiona el tiempo y los recursos, priorizando la diversidad de actividades, de acuerdo a su nivel de jerarquía, relaciones y complejidad.

Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013), devela que el manejo del tiempo resulta una competencia esencial en todo futuro profesional, pues asegura la adaptación al ambiente laboral (Huie, *et al.*, 2007) y el manejo del estrés (Kearns & Gardiner, 2007). La competencia de gestión del tiempo, está ligada a un conjunto de hábitos o comportamientos, la cual puede ser adquirida a través de una mejor formación (MACCANN, C., FOGARTY, G. J. y ROBERTS, R. D. (2012)). Esta puede ser influenciada por la cognición (la fijación de objetivos y la intención) y el contexto (papel del ambiente de estudio).

La gestión del tiempo implica el establecimiento de metas, cumplimiento de plazos, adaptación frente al cambio, hacer planes y organizar eficazmente su tiempo (Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S., & Sadeghi, H. (2013). Algunos de sus beneficios incluyen la reducción de la dilación, tener más control, menos estrés, completar más tareas y generalmente con mayor éxito (Eilam y Aharon, 2003).

En esta competencia, influye la persistencia del sujeto, según Barrera, Donolo y Rinaudo (2010), la cual debe evidenciarse en todo estudiante de la educación superior, apoyados en las habilidades y la predisposición para desarrollar sus actividades, con la delimitación del tiempo necesario para ello.

La gestión del tiempo según Time Management Behavior Questionnaire, en su adaptación al español de (García-Ros & Pérez-Gonzalez, 2004), se alude que esta competencia, está influenciada Macan, Shahani, Dipboye y Phillips (1990) por las dimensiones siguientes establecimiento de objetivos y prioridades, herramientas para la gestión del tiempo, preferencias por la desorganización y percepción de control sobre el tiempo. En Gómez, J.C.; Romero, M; Barberá, E. (2014).

9. Competencia: Muestra interés y evidencias por aprender a aprender y actualizarse de forma sistemática, desde una gestión de la información y el conocimiento, actualizada y oportuna, que le posibilite convivir, emprender, crear e innovar con diversos sujetos y contextos.

Se justifica que el aprender a aprender implica saber cómo aprender o metaaprendizaje, entendida por Flavell (1978) como, la supervisión activa y ulterior orquestación de los procesos implicados en el aprendizaje en relación con los objetos o datos y la información en los que se apoya el sujeto.

Según el Grupo de trabajo B, sobre competencia clave, de la Unión Europea (2014), la competencia de aprender a aprender, comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad de organizar el tiempo propio de forma

efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos — en el hogar, en el trabajo, en la educación y en la formación. Se puede asumir que en términos más generales, aprender a aprender contribuye al manejo de la vida personal y profesional propia.

En relación a estos criterios, se constituye en un referente lo planteado por Observatory of European SMEs. European Commission (2007), donde afirma que la competencia de aprender a aprender implica adaptarse a los cambios y hacer sentido ante un vasto flujo de información.

Esta competencia según, Hautamäki, et al (2002), que el aprender a aprender, se refiere a la habilidad y la disposición para adaptarse a nuevas tareas, mediante la actividad del compromiso para pensar y una perspectiva de esperanza a través del mantenimiento de la autorregulación cognitiva, afectiva y de la actividad de aprender.

Relacionado con estos criterios, Pérez Jiménez, José M^a (2010), en cambio considera que para entender la competencia de aprender a aprender, se debe apreciar la presencia de tres tipos de ingredientes: elementos cognitivos, afectivos y sociales.

Esta competencia de aprender a aprender, deviene en una exigencia de autorregulación (siguiendo a Bandura, 1991; Meyer & Turner, 2002; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Zimmerman, 1989, 1990, 1995, 2013). Desde esta perspectiva, devela Zimmerman (1989) que una persona autorregulada se caracteriza por ser un participante activo en sus procesos personales de aprendizaje en lo cognitivo, motivacional y conductual.

La competencia de aprender a aprender, debe visualizarse a criterio de Martínez-Fernández (2007) consideran las estrategias metacognitivas, mientras que Villardón- Gallego et al. (2013) plantean la importancia de que el aprendiz persevere para conseguir los objetivos planteados. En el plano más conductual es importante que el estudiante ejecute las acciones más adecuadas para desarrollar eficientemente una determinada tarea, Zimmerman (2013).

Asociado a esta competencia por su sinergia, una cualidad es el conocimiento personal como aprendiz, Hautakami et al. (2002), lo que se denomina autopercepción del aprendizaje. En esta lógica Deakin-Crik et al. (2004) lo denominan conocimiento estratégico, entendiéndolo como ser consciente del propio proceso de aprendizaje en pensamientos, sentimientos y acciones.

Desde la vertiente emocional, el aprender a aprender Villardón-Gallego et al. (2013) incluyen este aspecto como esencial y lo refuerzan Martín y Moreno (2007) pero denominado autoconciencia emocional.

10. Competencia: Utiliza una comunicación interpersonal asertiva y respetuosa de forma oral y escrita.

La comunicación puede darse en términos no verbales referidos a comportamientos, movimientos o expresiones corporales, mientras que la comunicación verbal se manifiesta por medio del lenguaje oral o escrito (Hernández, Hernández, Piedra y Zapata, 2007). Se debe establecer una comunicación con asertividad, la que se ha definido como la capacidad para expresar pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones o creencias a otros de una manera efectiva, directa, honesta y apropiada de modo que no se violen los derechos de los demás, ni los propios (Caballo, 2000).

Los rasgos interpersonales incluyen todo tipo de comportamientos que un individuo debería dominar con el fin de ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos.

La comunicación asertiva implica el establecimiento de relaciones bidireccionales con intercambios de información, que va más allá de transmisión de información centrándose en la relación enseñanza – aprendizaje, permitiendo retroalimentación constante entre los interlocutores (Mego, Zarpan, Torres & Guevara, 2007).

La comunicación asertiva trasciende a todas las esferas del ambiente educativo y aunque inicia en la relación docente – estudiante, se extrapola a los diferentes agentes educativos en el proceso de interacción. Si la comunicación asertiva se establece de manera adecuada cumplirá funciones informativas, regulativas y afectivas, en otras palabras, facilitará el intercambio de información, la interacción e influencia que pueden ejercer los involucrados, así como el favorecimiento de la aceptación, comprensión y reconocimiento del otro (Villalonga y González, 2001).

CONCLUSIONES

La perspectiva de competencias transversales, hace visible la necesidad de formar estas en los profesionales de las carreras de tercer y cuarto nivel, aspecto que hace que los docentes deban dar evidencias de su nivel de desarrollo, aspecto que se constituye en una exigencia pedagógica y didáctica. Tal aseveración implica asumir en las universidades un cambio de paradigma educativo, al transitar de la disciplinariedad a la transdisciplinariedad.

Para lograr la materialización formativa de estas competencias que se integran al perfil específico de cada una de las carreras en función de la profesión en todas sus interrelaciones con los contextos y sujetos que en ella se desempeñan es importante que se manejen postulados epistemológicos complejos, integradores, socio humanistas de equidad e interculturalidad.

Lo socio – humanista, concretado en que las competencias transversales forman parte de una formación centrada en el ser humano, donde estudiantes y profesores insertados en un proceso formativo, todos aprenden, para alcanzar

un nivel de desarrollo y crecimiento integral de todas sus potencialidades humanas, capaz de involucrarse como agente activo y promotor de la construcción de una sociedad intercultural, donde confluyan la ética, la dignidad humana, la solidaridad, el respeto, la constancia por las causas justas y las ideas que permiten mantener la integridad del ser humano, en un clima de paz y libertad para convivir dentro de grupos humanos diversos.

Se conjuga a estos criterios la formación de un profesional con una visión del buen vivir, potenciando su sensibilidad con los problemas mundiales contemporáneos, que son retos cruciales para la humanidad; respeto a los derechos humanos, protección del medio ambiente y promoción de la cooperación entre pueblos con diversas identidades y creencias culturales.

Se necesita que estas competencias promuevan la equidad e inclusión social, concretizada en una igualdad real de derechos, poderes y deberes socialmente ejercidos dentro de la sinergia que se genera en el proceso formativo, en función de propiciar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia durante el proceso de enseñanza – aprendizaje en contextos, la carrera o programas. Es una exigencia seguir potenciando o manteniendo un trato de calidad sin distinción de etnia, raza, religión, género, u otra causa de manifestación de la diversidad cultural de los grupos humanos, que coexisten en los contextos educativos.

De igual manera las competencias transversales por su carácter genérico y su aplicabilidad en diversos campos, escenarios y sujetos, favorecen en los profesionales la cultura por la interculturalidad, la cual impone que estos asuman la diferencia, como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, aportando a la promoción, conservación, sistematización y generación del conocimiento, desde las posiciones filosóficas y cosmovisiones ancestrales y científicas acerca de la sociedad, la naturaleza y el mundo en general.

Para esto se deben considerar relaciones entre diferentes actores y grupos humanos, en diferentes circunstancias y generaciones. Esto se hace posible si se asume y mantiene entre todos los actores una conciencia crítica acerca de la propia cultura, al afrontar desde términos abiertos la globalización, la mundialización y la identidad de los pueblos, considerando las relaciones de varias generaciones que coexisten en los contextos de la universidad, la sociedad y el mercado laboral local, regional y nacional.

La base epistemológica, instrumental, actitudinal y praxiológica de esta perspectiva formativa, basada en competencias transversales, se debe centrar en entender que la formación de las mismas, se constituye en una filosofía en cuanto al profesional necesitado por la sociedad, en integración con los aprendizajes asociados a su desempeño, el cual permite orientar la concepción, implementación, evaluación y perfeccionamiento del currículum, en función de

las necesidades de pertinencia social, profesional, económica, científica y laboral, según el perfil de las carreras que se ofertan en la Educación Superior.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Sanabria, R. (2002). Inserción del eje transversal responsabilidad social en los planes de estudio de la Universidad Metropolitana. ANALES. Vol. 2, N° 2 (Nueva Serie), 2002: 51-71.

Alles, M. (2004). Gestión por Competencias. El diccionario. Buenos Aires: Granica

Anexo I de los Reales Decretos (2006). 1513/2006 y 1631/2006 y Anexo 3 del Decreto 175/2007, de 16 de octubre (BOPV, 13/11/2007), modificado por el Decreto 97/2010, de 30 de marzo, que establece el currículo de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Aranguren, J. (1994). Propuestas morales. Madrid, Tecnos.

Aviram, A. Y Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 1.

Baker, D.P., Horvath, L., Champion, M., Offermann, L. y Salas, E. (2005). The ALL teamwork framework. En T.S. Murray, Y. Clermont y M. Binkley (Ed.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for assessment* (pp. 229-272). Ottawa, Canada: Statistics Canada. De: <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2005013-eng.pdf>

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 5, 248-287.

Barrera, M., Donolo, D., Rinaudo, D. (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, n°6, Vol 6, octubre de 2010

Betancur, S. (2003). Competencias del Negociador. Universidad Eafit Escuela de Administración Maestría en Administración Febrero de 2013. Bogotá, D.C.

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (2) 93-123.

Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106

BOPV (2007). Suplemento N° 218. Anexo III. Pág. 18-19. 13 noviembre.

Caballo, V. E. (2000). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.

Cabero, J. Y Llorente, M.C. (2006). La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las Tic por los estudiantes. Sevilla: GID.

Callejo, L. (1998). Un club matemático para la diversidad. Madrid: Narcea.

Camps, V. (1993). Los valores de la educación. (Anaya. Col. Alauda: Madrid).

Castellanos, Shimons et. al (2001). La educación de la sexualidad en países de América latina y el caribe” Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe México, p.18.

- Cortina, A. (1998). Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad. Madrid. Taurus. Cap. VIII.
- Deakin-Crick, R., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education*, 11(3), 247 – 272.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-Unesco. Observatory of European SMEs. European Commission. (2007). Fieldwork of the survey: November 2006 – January 2007. Disponible en: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/analysis/doc/2007/02_summary_en.pdf
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 93-108.
- Eilam, B. Y Aharon, I. (2003). “Students’ planning in the process of self-regulated learning” en *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304-334.
- Eurydice (2004). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. Brusels, Eurydice. <http://www.eurydice.org>
- Fayolle, A. (2007). *Entrepreneurial Process Dynamics*. Cambridge University Press, Londres.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Sevilla: JRC-IPTS. Disponible (01/07/13) En: <Http://Ftp.Jrc.Es/Eurdoc/JRC68116.Pdf>.
- Flavell, J.H. (1978). Comentado. En R.S. Siegler (Ed.), *Children’s thinking: What develops?* Hillsdale N.J. Erlbaum. 97-105
- García-Ros, R., Pérez-González, F. Y Hinojosa, E. (2004). “Assessing Time Management Skills as an Important Aspect of Student Learning The Construction and Evaluation of a Time Management Scale with Spanish High School Students” en *School Psychology International*, 25(2), 167-183.
- Gavidia, V., Aguilar, R. y Carratalá, A. (2011). ¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias? Dpto. Didáctica CC. Experimentales y Sociales Universidad de Valencia. *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES*. No. 25. 2011, 131-148.
- González, C. & Wangenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. España: Universidad de Deusto.
- Grupo de trabajo B (2014). *Competencias claves para el aprendizaje durante toda la vida. Un marco de referencia Europeo*. Unión Europea. Puesta en práctica del programa de trabajo. Educación y formación 2010.
- Hager, P. Y Gonczi, A. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and evaluation in Higher Education*, Vol. 19, 1, 3-17.
- Hajek, V. (1981). *Ingeniería de proyectos*. Bilbao: Urmo.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P., & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University / National Board of Education.

Hernández, B; Garza, E; Ángeles, M; Rodríguez, M; Mandujano, E; Méndez, A y Rico, G. et al. (2005). La transversalidad curricular en el contexto de la globalización educativa: Las unidades didácticas una opción para la planeación escolar. Secretaria de educación pública, dirección general de operación de servicios educativos para el distrito federal. Dirección de educación especial. Proyecto de educación sexual equidad de género prevención de las adicciones y la violencia. México, D.F.

Hernández, M., González, V. y Pérez, M. (2015). El razonamiento moral, elemento de la competencia ética: dilemas reales e hipotéticos en la formación inicial del profesorado de Secundaria en México. *Revista Complutense de Educación*. ISSN: 1130-2496. Vol. 26 Núm. 1 (2015) 183-201.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Hui, C., Wong, A. & Tjosvold, D. (2007). Turnover intention and performance in China: the role of positive affectivity, Chinese values, perceived organizational support and constructive controversy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 735-751.

IPE-BA (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IPE Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Informe PISA (2003). *Aprender para el mundo del mañana. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*.

Iriarte, A. (2011). Desarrollo de la competencia resolución de problemas desde una didáctica con enfoque metacognitivo. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* N° 15 julio - diciembre, 2011 ISSN 1657-2416 ISSN 2145-9444 (on line).

Kearns, H. & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and workrelated morale and distress in a university context. *Higher Education Research & Development*, 26 (2), pp. 235-247.

Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46 (8/9), 510-519.

Lessard, C. y Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la Réforme Curriculaire au Québec*. Québec: Université de Montréal.

Maccann, C., Fogarty, G. J. Y Roberts, R. D. (2012). "Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students" en *Learning and Individual Differences*, 22(5), 618-623.

Marina, J.A. (2010): Ponente destacado en el Congreso "El ser creativo. Congreso de mentes brillantes", Málaga. Ponencia publicada en *Revista Creatividad y sociedad*, n° XVI, marzo 2011. Madrid. <<http://www.creatividadysociedad.com/articulos/16/7-El%20Ser%20Creativo%20Jose%20Antonio%20Marina.pdf>>.

Martín, E., & Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.

Mego, A., Zarpán, M., Torres, P. y Guevara, H. (2007). La comunicación en el proceso de aprendizaje. En *Comunicación en el Aula: Análisis y perspectivas*. (Ed.) César Jiménez Calderón. Lima: Universidad Nacional Pedro Luis Gallo.

Men (2004). Estándares Básicos de Competencia Ciudadana. Serie Guías N° 6. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf>. Fecha de consulta: abril de 2010.

Meyer, D.K., & Turner, J.C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25.

Mulder, M.; Lans; T. (2010). Development of entrepreneurial competence. Chair group ECS, Wageningen University; en www.mmulder.nl; www.ecs.wur.nl and http://www.ecs.wur.nl/NR/rdonlyres/BEB464B2-B8F4-4E4A-A062-15E2B6C0C363/120549/ECS_website_mulder_onderwijsdag_ondernemerschap_20.pdf

Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S., & Sadeghi, H. (2013). The Study Efficacy of Time Management Training on Increase Academic Time Management of Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 134-138. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.523

Narváez, D., Y Lapsley, D. (2009). Moral Identity, Moral Functioning, and the Development of Moral Character. En D. Bartels, C. Bauman, L. Stika, y D. Mendin, *The Psychology of Learning and Motivation* (págs. 237-274). Burlington: Academic Press.

Ogliastri, E. (1993). Una introducción a la negociación internacional: el estilo latinoamericano de negociación. Isla de Providencia: Versión preliminar.

Palos Rodríguez, José María. (1998). Educar para el futuro. Temas transversales. Madrid. Editorial DESCLÉE DE BROUWER, S.A.

Paz, Jorge Ignacio (2004). Negociación: Competencia Gerencial Por Autonomasia. *Revista EIA*, núm. 1, febrero, 2004, pp. 81-98. Escuela de Ingeniería de Antioquia. Envigado, Colombia. ISSN: 1794-1237.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.

Peña, I. (2006). Capacitació digital a la UOC: L'alfabetització tecnològica vs. La competència digital. En *jornades en xarxa sobre EEES*. Universitat Oberta de Catalunya.

Pérez Jiménez, José M^a (2010). COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER: ¿De qué hablamos? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede evaluar? Servicio de Inspección de Sevilla. I Congreso de Inspección de Andalucía. Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. En *Mijas*, 27, 28 y 29 de enero.

Perrenoud, P. (1997). Construir competencias desde la Escuela. Santiago de Chile, Dolmen.

PISA (2000, 2003 y 2006). Marco y pruebas de la evaluación. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 2000, 2003, 2006 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Madrid, 2007

Poblete, M. (2003). La enseñanza basada en competencias. Competencias generales. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.

Polya, G. (1989). Cómo plantear y resolver problemas. México: Trillas.

Proyecto "Marco Común de Competencia Digital Docente" del Plan de Cultura Digital en la Escuela. (2013).

Real Academia Española –RAE–. (1992). Diccionario de la Lengua Española.

Rego, A. y Fernandes, C. (2009). Inteligencia Emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2005, Vol. 39, Num. 1 pp. 23-38.

Reyes de Pomeroy, Judith Antonia (2008). La Transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria / Judith Antonia Reyes de Romero, Cristelina Henríquez de Villalta. – 1ª. ed. – San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2008. 130 p.: il. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; No.7)

Rousseau, V., Aube, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. Small Group Research, 37(5), 540-570.

Rycken, D.S. and Salganik, L.H (2003). "A Holistic Model of Competence" en D.S. Rycken and L.H. Salhanik (eds). Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society. Hogrefe & Huber. Gotingen, Germany.

Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. Nueva York: Basic Books.

Sánchez, A. (2004). Competencias Transversales: Una mirada actual. Universidad de Los Lagos – Chile.
<http://www.open.edu/openlearnworks/mod/page/view.php?id=35771>

Sarasvathy, S. (2001). ¿What Makes Entrepreneurs Entrepreneurial? University Of Washington, School of Business. For submission to: Harvard Business Review, 1-9.

Sepúlveda Ramírez, María Gabriela (2003) Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. XII, No. 1: 27-35.

Timmons, J.; Spinelli, S. (2007). New Venture Creation: Entrepreneurship for the 21st Century. New York: McGraw-Hill/Irwin, 658 p.

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F.X., París, G. y Cela, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. Profesorado, 15(3), 329-344. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>.

Trullén, JI. (2008). Competencias genéricas. ¿Qué son? En Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios. ICE de la Universidad de Zaragoza, 35-41.

Tuning (2007). Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina (2004-2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Universidad de Deusto y Groninger. Tuning – América Latina: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>, www.rug.nl/let/tuningal y Tuning Europa: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>, www.rug.nl/let/tuningeu.

Villalonga, P y González, S. (2001). Propuesta para favorecer la comunicación en el aula de una facultad de ciencias. *Revista de didácticas de las matemáticas*, 48, 25- 35.

Villalta, C. y Reyes, J. (2008). *La Transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria*. . – 1ª. ed. – San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2008. ISBN 978-9968-818-54-4. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; No.7.

Villardón-Gallego, L., Yániz, C. Achurra, C. Iraurgi, J., & Aguilar, C. (2013). Learning competence in university: development and structural validation of a scale to measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374.

Yus, R. (1997). *Hacia una Educación Global desde la Transversalidad*. Alanda: Amaya. Editores.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4). 217-221.

Zimmerman, B.J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.

