

Competencias Genéricas Menos Desarrolladas en Estudiantes de Educación Superior

Less Developed Generic Competences in Higher Education Students

Sara C. Maury M.¹ Juan C. Marín E.² Antolín Maury³

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 07 de julio de 2021.
Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2021.

¹Dra. en Ciencias de la Educación. Docente – Investigadora. Universidad de La Rioja, España.
E-mail: saramaury66@yahoo.com
Código ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-1181-6377>

²Dr. en Ciencias de la Educación. Docente – Investigador. Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.
E-mail: jcmarin@unisimonbolivar.edu.co
Código ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-5244-7328>

³Médico. College, School of Nursing Benjamín León. Profesor Asociado. Miami - Florida, Estados Unidos.
E-mail: andresteban25@yahoo.com
Código ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-2673-4657>

CITACIÓN: Maury, S.; Marín, J. & Maury, A. (2021). Competencias Genéricas Menos Desarrolladas en Estudiantes de Educación Superior. Revista Conocimiento, Investigación y Educación CIE. Vol. 2. (12), 71- 86.

Resumen

El estudio plantea establecer el nivel de importancia de las competencias genéricas en educación. Metodología: Estudio transversal desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación de Colombia con una población de 324 estudiantes de pregrado de los últimos semestres. Resultados: Se encontró que los estudiantes consideran bastante importantes las competencias genéricas, pero se enfrentan a una situación académica donde algunas de ellas (pensamiento matemático y la alfabetización cuantitativa, la comunicación en una segunda lengua y el compromiso con la preservación del medio ambiente) han sido menos desarrolladas. Discusión y conclusión: Competencias como el pensamiento matemático y la alfabetización cuantitativa, la comunicación en una segunda lengua y el compromiso con la preservación del medio ambiente deberían ocupar los esfuerzos de las universidades para mejorar su calidad educativa.

Palabras Clave: *Competencias genéricas, educación superior, proyecto tuning américa latina, formación, estudio transversal.*

Abstract

The study proposes to establish the level of importance of generic competences in education. Methodology: Cross-sectional study from the perspective of the Alfa Tuning Latin America Project and the Colombian Ministry of Education with a population of 324 undergraduate students from the last semesters. Results: It was found that students consider generic competences quite important, but they face an academic situation where some of them (mathematical thinking and quantitative literacy, communication in a second language and commitment to preserving the environment) have been less developed. Discussion and conclusion: Competences such as mathematical thinking and quantitative literacy, communication in a second language and commitment to the preservation of the environment should occupy the efforts of universities to improve their educational quality.

Keywords: *Generic competences, higher education, Latin American tuning project, training, cross-sectional study.*

Introducción

La formación universitaria en el siglo XXI tiene unas características totalmente diferentes de la enseñanza en los siglos anteriores. Se puede decir que la educación tal como se conoce hoy tiene su origen en la declaración de los derechos del hombre postulados por la Revolución Francesa de 1789 (Muñoz, 2014; Rodríguez Acosta, 2018).

Durante el siglo XIX, el objetivo de la enseñanza fue conseguir la alfabetización del mayor número de ciudadanos y para ello se crearon los colegios, liceos, institutos públicos o privados en los que éstos recibían un tipo de instrucción que les posibilitase acceder al mundo del trabajo o a los estudios universitarios (De Puelles Benítez, 1993). Posteriormente, en el siglo XX, se destaca la ampliación de la educación a toda la población, el desarrollo industrial de mediados de siglo, y la aparición de la extensión de los estudios universitarios a una gran parte de la población.

En ambos casos, siglos XIX y XX, la función de las instituciones educativas y formativas era la misma: permitir el acceso de los ciudadanos a la información, a la cultura y a la tecnología a través de procesos de enseñanza-aprendizaje. En estos procesos, generalmente desarrollados en centros de enseñanza, de educación o de formación, se podían diferenciar claramente tres elementos: el enseñante, el estudiante y el contenido del aprendizaje que se encontraba en poder del primero (ICE, Universidad de Zaragoza, 2008). Sin embargo, en el siglo XXI, las cosas han cambiado de forma considerable en casi todos los países del mundo, tanto en aquellos que se consideran desarrollados,

como los que están en vías de lograrlo. La alfabetización hoy en día es casi universal (UNESCO, 2016).

La formación académica y la formación laboral se encuentran al alcance de todos los ciudadanos gracias al avance y a la extensión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. A diferencia de lo que ocurría en los siglos precedentes, la información, la cultura y la tecnología son accesibles prácticamente a gran parte de la población y no sólo en las universidades e institutos de investigación, lo que favorece el desarrollo de competencias en los estudiantes desde diversas expresiones de la tecnología como el desarrollo de prototipos y el trabajo colaborativo (Zempoalteca, Barragán, González & Guzmán (2017).

Es evidente que las posibilidades de información y cultura se han multiplicado exponencialmente por acción de las tecnologías y su aplicación en el contexto educativo abre diversas puertas y a la vez significa retos, que contribuyen a generar conocimiento que trasciende las barreras físicas y se extiende de forma sustantiva y flexible (Torres, 2017).

En este contexto, la educación ha pasado a ser una educación para todos y a lo largo de toda la vida, centrada en el estudiante y lejos de los viejos paradigmas (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016).

En el siglo XXI adquiere más importancia una educación que se adapte a los continuos cambios de esta sociedad, una educación para el desarrollo de la persona desde lo individual y colectivo, como ciudadanos que deben convivir en un mundo multicultural, diverso, en continua transformación con participación, dinámica

y permanente. Y es en este escenario en el que la universidad de hoy debe moverse.

Este nuevo paradigma de la educación superior en el Siglo XXI se basa en ideas pedagógicas similares a aquellas que inspiraron el Informe Delors de 1996 (Al Mufti, I., et al., 1996), que propone el desarrollo de la persona desde una educación integral formada por cuatro elementos, que aplicados a un nuevo concepto de universidad son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Este nuevo concepto está orientado hacia una formación universitaria que enseñe a dominar los instrumentos del conocimiento y de la comunicación haciendo hincapié en las técnicas de recuperación de la información a través del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y que enseñe el placer de conocer, comprender y descubrir la ciencia. Que permita a las personas adultas adquirir competencias generales como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias y usar su creatividad.

Una enseñanza universitaria que forme en conocerse a sí mismo, los sentimientos y emociones, que permita desarrollar la empatía con los demás, y con la que también se aprenda a discrepar, a ser críticos, a construir mundos en los que quepan ciudadanos con otras opiniones y de todas las culturas.

Además, que posibilite desarrollar la propia libertad, ayude a tener un proyecto personal y autónomo insertado en una ciudadanía para saber convivir, que permita disfrutar de lo que se ha alcanzado y que dirija hacia lo que todavía no se ha

conseguido con tesón, trabajo e ilusión. Señala la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998) que:

“En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, como en el tratamiento de la información, deberán reforzarse y renovarse los vínculos entre la educación superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad”.

En el contexto latinoamericano de la Educación Superior es el escenario central de la presente investigación; por eso se citan al iniciar este apartado, las conclusiones de Brunner (2009), perteneciente al Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile sobre Educación Superior en América Latina:

“Existe el riesgo de que América Latina quede al margen de las dinámicas de la globalización basadas en la explotación de conocimientos e innovaciones; su sistema universitario debe abordar cambios a partir de una economía política que transita hacia mayores y más elevados grados de privatismo, donde las oportunidades de acceso, graduación y valorización de credenciales se hallan fuertemente condicionadas por el entorno socio-económico y educacional de los hogares; donde la plataforma institucional es altamente heterogénea y dispar; donde los procesos de enseñanza mantienen un modelo costoso, rígido e ineficiente y enfrentan dificultades para desarrollar la profesión académica; donde la producción de conocimiento surgido de I+D académico es débil en volumen, de impacto moderado

y se halla fuertemente concentrado; el financiamiento es insuficiente, depende crecientemente de los hogares y los subsidios públicos se hallan mal estructurados” (pág. 4).

Basta revisar el lugar que ocupa América Latina en el Índice de Progreso hacia la Sociedad del Conocimiento del año 2008, donde sea por financiamiento de la educación, por innovación y por uso de Tics, aparece en los últimos lugares a nivel mundial, con un índice sobre 10 de 2,3 frente a las naciones integrantes del G7 (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido) que ocupan un 8,3 sobre 10. A mediados de los 90 los países desarrollados (G7) reiteraron la liberalización del sector de las telecomunicaciones, con la finalidad de generar un nuevo modelo de desarrollo sustentado en el uso de la tecnología y la comunicación (Alva de la Selva, 2015).

La universidad latinoamericana debe asumir las nuevas tendencias universales si busca ser el centro del pensamiento, del debate, de la cultura y de la innovación, y estar en sintonía con la realidad circundante y con los nuevos paradigmas de la educación superior.

Según Beneitone et al., (2007) estas tendencias universales se pueden manifestar en el desarrollo económico y social que actualmente se caracteriza por la incorporación del conocimiento como nuevo factor productivo donde la intensidad, diversidad y velocidad con las que cada día se crean nuevos conocimientos, lleva a las sociedades a prepararse y estructurarse para aplicar estos avances de manera eficaz e innovadora.

Por otro lado, también lleva a las universidades a crear programas de estudio

flexibles con oportunidades novedosas de aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos de estudio por una vía diferente a la tradicional, con competencias que brinden capacidad de adaptación permanente al cambio y que los formen como ciudadanos comprometidos; integrando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tics) que exigen cambios profundos en la pedagogía, nuevos enfoques y formas de aprendizaje que desarrollen las competencias necesarias.

Con la creación de nuevas carreras y la desaparición de otras, ayudando a redefinir el perfil profesional que hoy día requiere pensamiento crítico, conocimientos profundos de la realidad local y mundial, capacidad de adaptación al cambio y compromiso ético con la sociedad de la región y el país, un enfoque multi e interdisciplinario, con trabajo grupal y aprendizaje colaborativo, siendo el conocimiento y la realidad actuales, sistémicos y complejos; donde el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje sea el estudiante, con participación activa en la construcción de su propio aprendizaje, y donde el profesor se convierte en facilitador de recursos, herramientas, información, métodos, brinda asistencia a lo largo del proceso de aprendizaje, es facilitador de procesos de desarrollo humano y asesor científico y metodológico apoyado a su vez en las Tics.

Con la promoción de una educación superior, con alcance global, compartiendo carreras, programas de estudio y currículos con otras universidades, ofreciendo dobles titulaciones, movilidad de profesores y estudiantes y proyectos conjuntos de investigación.

Por tanto, esto lleva a que la educación superior pueda ser vista como un bien que favorece la dotación de habilidades para la vida, contribuyendo a desarrollar el pensamiento complejo, crítico y que se fortalezca el diálogo democrático y el trabajo en equipo (Guzmán-Valenzuela, C. 2018; Griffin, P. y Care, E. 2014).

Igualmente, las universidades deben estar en permanente transformación y su liderazgo en el campo de la elaboración y transmisión del conocimiento requiera de nuevas sensibilidades hacia los cambios sociales y a tener como referentes a empresarios, sociedad civil y gobiernos; por consiguiente, en una sociedad cambiante, donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, las competencias y destrezas genéricas son de gran importancia y se convierten en un punto de referencia dinámico y perfectible (Marginson, 2016).

En el siglo XXI, es fácil comprobar cómo un gran número de alumnos ingresan a las instituciones de educación superior sin haber adquirido durante su educación media, las competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para el razonamiento lógico matemático, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de argumentación, entre otras., que hacen parte de las competencias específicas.

La flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas, la preparación para la incertidumbre, realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio antes los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos, desarrollo de relaciones interpersonales, responsabilidad personal y

social, ciudadanía local y global, apropiación de las tecnologías digitales, manejo de la información, comunicación y colaboración son las nuevas habilidades que requieren los profesionales en la actualidad (Portillo-Torres, 2017; Sturgis, 2015).

Bases Teórico

Competencias Genéricas

Las competencias genéricas son entendidas como los atributos que debe tener un graduado universitario con independencia de su titulación. En ellas se recogen aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral (Véliz, Jorna & Berra, 2016).

Una competencia genérica o transversal es aquella que es común a todos los perfiles profesionales o disciplinas, mientras que se entendería por competencia específica aquella que determina un espacio profesional concreto (Pulido Trullen, 2008, pág. 36; Maury-Mena et al., 2018).

Barnett (2001) señala la existencia de cuatro tipos de habilidades: las habilidades específicas de la disciplina que corresponden a lo que se enseña en las asignaturas en las universidades; las habilidades interdisciplinarias que serían el resultado de la enseñanza por parte de equipos interdisciplinarios que comienzan a trabajar en algunas universidades; las habilidades específicas de la profesión que serían aquellas para las que habitualmente preparan los títulos universitarios y que son controladas por los Colegios y Asociaciones profesionales; y, finalmente, las habilidades personales transferibles que

son aquellas competencias que son desarrolladas en diferentes profesiones y puestos de trabajo y que señalan el grado de adaptabilidad de los profesionales al mundo laboral y social.

Según Villardón-Gallego (2015), las competencias genéricas son el elemento más importante para facilitar el acceso al mercado laboral de los titulados universitarios. Sin embargo, y a pesar de su importancia, el nivel que muestran los egresados en algunos casos es insatisfactorio en opinión de las empresas.

Una clasificación muy interesante de las competencias genéricas es la que propone Hernández Pina (2004, 2005, 2008, 2009) quien hace una clasificación de las competencias basada en las ideas que recogió el Informe Delors (1996) basada en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, confrontadas y confirmadas por Echeverría (2001, 2002, 2003, 2005); Martínez Clares (2003, 2009) y Bunk (1994) (Tabla 1).

Tabla 1.

Comparativo de las competencias según Delors, Echeverría, Martínez Clares y Bunk.

PILARES DE LA EDUCACIÓN (Delors, 1996)	SABER PROFESIONAL (Echeverría, 2001, 2002, 2003; Martínez Clares, 2003)	COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL (Bunk, 1994)
Aprender A Conocer -combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos	Saber -dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos	Competencias Técnicas -dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas -
Aprender A Hacer -capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales -	Saber Hacer -habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva -	Competencias Metodológicas -reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y Transferir experiencias.
Aprender A Convivir -dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos -	Saber Estar -dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación en el entorno -	Competencias Participativas -capacidad de organizar y decidir, así como aceptar responsabilidades -
Aprender A Ser -desarrollo de la autonomía, juicio y responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades -	Saber Ser -valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto -	Competencias Personales -colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal -

Fuente: Hernández Pina (2004, 2005, 2008, 2009).

Las competencias genéricas fueron clasificadas por la Convocatoria ANECA, a partir de la lista incluida en el Proyecto Tuning y están distribuidas en tres grupos (Martínez López, 2008, pág. 29-30): Competencias instrumentales, en las que se incluyen habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas; Competencias personales, referidas a las capacidades individuales y las destrezas sociales; y Competencias sistémicas, destrezas y habilidades del individuo relativas a la comprensión de sistemas complejos.

A continuación, se detalla concretamente la clasificación de las competencias genéricas presentada por el Proyecto Tuning América Latina agrupadas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Pulido Trullen, 2008, pág. 38):

Tabla 2.

Clasificación de las competencias genéricas según el Proyecto Tuning América Latina.

Tipos de Competencias Genéricas	Definición	Competencias Genéricas
1. INSTRUMENTALES	Herramientas para el desarrollo eficaz de una profesión y se clasifican a su vez en: Cognoscitivas: capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos; Metodológicas: capacidad organizativa, estrategias, toma de decisiones y resolución de problemas Tecnológicas y Lingüísticas.	1. Capacidad de análisis y síntesis 2. Capacidad de organización y planificación 3. Conocimiento general básico 4. Profundización en el conocimiento básico de la profesión 5. Comunicación oral y escrita 6. Conocimiento de una o más lenguas extranjeras 7. Habilidades básicas informáticas 8. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio 9. Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información de diversas fuentes) 10. Resolución de problemas 11. Toma de decisiones
2. INTERPERSONALES	Se refieren a la interacción social y a la cooperación del titulado con su ámbito social, en la capacidad de exteriorizar los propios sentimientos, la habilidad crítica y autocrítica	12. Trabajo en equipo 13. Trabajo en un equipo de carácter Interdisciplinar 14. Capacidad para trabajar en un contexto Interaccional 15. Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos 16. Habilidades en las relaciones Interpersonales 17. Razonamiento crítico 18. Compromiso ético 19. Capacidad de crítica y autocrítica 20. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
3. SISTEMICAS	Capacidades o habilidades de visión y análisis de realidades totales y multidimensionales que corresponden a los sistemas como un todo	21. Capacidad para aplicar el conocimiento 22. Capacidad de aprendizaje (adquirir experiencia) 23. Aprendizaje autónomo 24. Adaptación a nuevas situaciones 25. Liderazgo 26. Conocimiento de otras culturas y costumbres 27. Iniciativa y espíritu emprendedor 28. Motivación por la calidad 29. Sensibilidad hacia temas Medioambientales 30. Habilidades de investigación

Fuente: Proyecto Tuning América Latina, 2007; Pulido Trullen, 2008, pág. 38

Es importante destacar lo que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia define y clasifica como competencias genéricas, que son producto de la discusión de un Comité Consultivo de expertos, estructurado por el Ministerio de Educación Nacional, que después de analizar el estado de las competencias genéricas en varios países, de consultar documentación y conocer diferentes experiencias nacionales e internacionales, propuso cuatro competencias genéricas (MEN, 2009): Comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional; Pensamiento matemático y alfabetización cuantitativa; Cultura científica, tecnológica y gestión de la información; y Ciudadanía.

El alcance, según el MEN de Colombia, no se limita a estos cuatro grandes grupos de competencias establecidos, sino que se extiende a otras competencias que permiten, soportan y complementan las ya mencionadas. Todas ellas son fundamentales para los procesos de aprendizaje y de comprensión de los contextos en que se desenvuelven los individuos.

Según el MEN de Colombia (2008, 2009 citado en Timarán, Hernández, Caicedo, Hidalgo, & Alvarado 2015) se agrupan en grandes grupos las competencias genéricas que son reconocidas como fundamentales en la gran mayoría de estudios internacionales y que son de aplicación necesaria en el contexto colombiano: 1) competencias abstractas del pensamiento: razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico y solución de problemas; 2) conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de las competencias abstractas:

habilidades de comunicación, trabajo en equipo, alfabetización cuantitativa, manejo de información, comunicación en inglés y Tics; 3) dinamizadores para el desarrollo de las competencias genéricas: Saber aprender y recontextualizar.

Por su parte, Bunk (1994) señala que la competencia es aquel “conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”, y dice que, en cualquier caso, la competencia será una habilidad que permita a una persona llevar a cabo actividades profesionales en un ámbito, en un área, en una parcela determinada del saber.

Para Perrenoud (2008) las competencias remiten a la acción dentro de unas situaciones comparables. Pero para este autor que la competencia sea un poder de acción no se opone a los conocimientos. Por el contrario, poseer ciertos conocimientos es la condición de una acción eficaz. En cambio, poseer los conocimientos y ser sabios no garantiza que el profesional sea competente. Una competencia, lejos de sustituir los conocimientos, va más allá y los presupone, añadiéndoles la facultad de servirse de los mismos para actuar de manera consciente.

Sin embargo, los conocimientos en realidad son recursos para la acción y, por tanto, deben desarrollar habilidades o capacidades, y de este modo Perrenoud (2008) define competencia como lo que permite dominar una categoría de situaciones complejas movilizándolo recursos diversos (conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes,

informaciones, etc.) adquiridos durante el trayecto académico que dependen a menudo de diferentes disciplinas o de la experiencia.

Con respecto a la acción, Londoño (2015) expresa que es hora de pasar a la práctica en el tema de las competencias, porque de teorías, modelos, metodologías y propuestas se han construido muchas, pero sobre cómo desarrollar las competencias en modo concreto y preciso, y sobre cómo evaluarlas todavía hay mucho por hacer.

Por ejemplo, afirma Londoño, en lugar de hacer un laboratorio académico de química sobre análisis del agua, es mejor atender las inquietudes reales de los estudiantes e irse a analizar el agua de una casa de uno de los estudiantes en concreto y trabajar sobre los resultados encontrados en el campo y hacer reflexionar, aprender y aplicar a los estudiantes el tema que se está tratando. De este modo, la facultad para usar los recursos (conocimientos, capacidades, actitudes, informaciones, etc.) con criterio, en tiempo real, para guiar la toma de buenas decisiones exige un trabajo específico de formación, relacionado con un entrenamiento reflexivo.

Es por esta razón que se pide a los estudiantes que hagan prácticas profesionales antes de lanzarse al ejercicio profesional autónomo: nadie querría que le curase un médico sabio que ha leído todos los libros de medicina pero que no se ha entrenado haciendo diagnósticos o administrando terapias, (lo mismo pudiera decirse en el caso de otras profesiones como derecho, ingeniería, entre otras). No tener un adecuado proceso de prácticas implicaría un alto riesgo para el profesional y para los beneficiarios de su profesión (Perrenoud 2008).

Por otro lado, la formación académica se encarga de un primer entrenamiento para movilizar los conocimientos y capacidades y garantizar un mínimo de eficiencia desde la entrada en el mundo del trabajo, pero se trata de un proceso que debe continuar a lo largo de la vida profesional (Perrenoud, 2008).

El presente estudio se basa en la perspectiva del Proyecto Tuning América Latina (2007), que surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel latinoamericano como internacional. Este Proyecto nació del esfuerzo de más de 180 universidades de 18 países latinoamericanos, coordinados por Pablo Beneitone, por establecer el nivel de importancia y el nivel de desarrollo de las competencias genéricas y específicas de la formación universitaria enfrentadas a lo que piensan los graduados, los docentes y los empleadores del área (Proyecto Tuning América Latina, 2007; Maury-Mena et al., 2018).

Si una de las finalidades más importantes de la institución universitaria es la inserción en el mercado laboral de sus egresados y si esta inserción depende de la importancia que se le dé a las competencias genéricas y profesionales en el mercado laboral, entonces ¿Cómo responde la educación superior a esta necesidad? ¿Cuál es la situación actual real de las competencias genéricas y transversales que requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento? y ¿Qué papel juegan las universidades en el desarrollo de dichas competencias?

La presente investigación se desarrolló en la Facultad de Ciencias Jurídicas, Humanas y Sociales de la Universidad

Simón Bolívar de Barranquilla y pretendió responder a la pregunta: ¿Cuáles son las competencias genéricas y transversales que se están desarrollando en la educación superior y qué nivel de importancia tienen, según los estudiantes de pregrado de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia? la respuesta a la anterior pregunta permitirá formular lineamientos teóricos y prácticos para el desarrollo, aplicación y evaluación de una metodología de enseñanza aprendizaje de competencias genéricas en estudiantes de pregrado; siguiendo la invitación de Londoño (2015) de entrar en acción en el tema de las competencias genéricas.

Metodología

Enfoque Metodológico

Esta investigación se desarrolla por medio del diseño de estudio de casos, enmarcado en un enfoque cualitativo, que, según Hernández, Fernández, y Baptista (2014), hace referencia al planteamiento de un problema que es observado para desarrollar un proceso que permita descripciones, estudios e interpretaciones que generan teorías, por medio de técnicas para la recolección de datos, con relación al contexto que se encuentran.

Método de Investigación

El presente estudio es de tipo transversal con enfoque descriptivo de acuerdo con la definición de Hernández Sampieri (2014). Es decir, consiste en describir sistemáticamente características homogéneas de los fenómenos estudiados sobre la realidad.

Ahora bien, con esta premisa la investigación se orienta a discutir los datos

relacionados con el estado real del contexto donde ocurren los hechos a explorar.

Población

la población es el conjunto de particulares de los cuales pretendemos explorar y conocer sus rasgos distintivos, o una concretamente, las cuales serán legitimidades en los lineamientos teóricos como en las conclusiones derivadas de la investigación. La muestra fue de 324 estudiantes de pregrado de los últimos semestres (octavo, noveno y décimo) de una universidad de Barranquilla y fue escogida por el método de conveniencia.

Instrumentos de Recolección de Información

Los datos fueron recogidos a través del Cuestionario de Competencias Genéricas en Educación Superior, adaptado del instrumento usado por el Proyecto Tuning América Latina (2007) con más de 1.500 estudiantes en toda la región. Consta de 28 ítems para medir la importancia y desarrollo de las competencias genéricas con una escala de 1 a 4 donde 1 es poco y 4 bastante, además de 14 ítems para medir la importancia y el desarrollo de las metodologías para la enseñanza aprendizaje de las competencias genéricas, donde también se aplicó una escala de 1 a 4 donde 1 es poco y 4 bastante.

La validez de contenido se obtuvo del juicio de seis expertos con titulación de doctores y dedicados a la investigación. Además, se hizo una prueba piloto a 80 sujetos con las mismas características definidas en la población del estudio. La confiabilidad se determinó a través del Coeficiente Alfa de Cronbach que arrojó un alto nivel de confiabilidad del instrumento de 0,906.

El análisis de los resultados se hizo por medio de estadísticos descriptivos de distribución de frecuencias a través del programa SPSS versión 24,0.

Resultados

La investigación tuvo como propósito establecer el nivel de importancia de las competencias genéricas en educación superior desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina, según el concepto de los estudiantes de pregrado de la Universidad Simón Bolívar de la Ciudad de Barranquilla, Colombia. Se encontró que en general los estudiantes estimaron como bastante importantes las 28 competencias genéricas presentadas en el cuestionario.

Para los sujetos de la investigación todas las competencias genéricas tienen una valoración de la importancia por encima de 3,1 (la escala fue de 1 a 4 donde 1 es poco y 4 bastante) a excepción de la competencia “pensamiento matemático y alfabetización cuantitativa” que tiene un valor de 2,91, por debajo de 3,0.

Es importante analizar este resultado a la luz del MEN de Colombia (2009) que señala esta como una de las 4 competencias genéricas principales que deberían tener todos los estudiantes de educación superior al terminar sus carreras de pregrado. No está demás decir que esto guarda correspondencia con las exigencias actuales y se torna pertinente porque el pensamiento matemático y la alfabetización cuantitativa contribuyen a tener una postura crítica frente a la generación y corroboración del nuevo conocimiento científico (Cantú & Santoyo, 2019; Jaramillo Ramírez, 2019).

Por otra parte, en cuanto al grado de desarrollo y realización de las competencias

genéricas solo 9 competencias (Capacidad para organizar y planificar el tiempo, Capacidad creativa, Compromiso con su medio socio-cultural, Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, Habilidades en el uso de Tics, Compromiso con la preservación del medio ambiente, Habilidad para trabajar en contextos internacionales, Capacidad de comunicación en un segundo idioma, Pensamiento matemático y alfabetización cuantitativa) resultaron por debajo de 3, lo que quiere decir que, desde las perspectivas de los estudiantes, ellos consideran que han desarrollado considerablemente las competencias genéricas dentro de su carrera de pregrado.

Algunas competencias genéricas como el manejo de segunda lengua y la competencia digital son dos competencias que en la actualidad tienen un protagonismo en la sociedad del conocimiento y representan un desafío y reto para el profesional de esta hoy inmerso en la era digital (Zempoalteca, Barragán, González & Guzmán, 2017; González, Sangrá, Souto & Estévez, 2018).

Siguiendo con esta descripción, la tabla 3, señala las cinco competencias genéricas y transversales más importantes, así como las cinco competencias menos importantes de acuerdo con el criterio de los estudiantes que hicieron parte de esta investigación.

En orden de importancia se tiene el compromiso con la calidad, la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica, los conocimientos sobre el área de estudios y el área de la profesión seleccionada, la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas y finalmente la capacidad de abstracción, análisis y síntesis. El desarrollo de las competencias genéricas depende entre otros, del interés

que tenga el estudiante en su proceso formativo, de la base que traen al ingresar a la universidad, así como de su grado de contextualización al entorno laboral (Pugh & Lozano 2019).

Se puede afirmar, como se observa en la tabla, que la competencia del compromiso con la calidad es considerada la más importante en absoluto sea por los sujetos de la presente investigación que por los 9.162 estudiantes de América Latina de acuerdo con estudios de referencia (Proyecto Tuning, 2007).

*Tabla 3
Las cinco competencias más y menos importantes según los estudiantes de la investigación*

Competencias Genéricas transversales más importantes	Competencias Genéricas y transversales menos importantes
Compromiso con la calidad	Pensamiento matemático y alfabetización cuantitativa
Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica	Capacidad de comunicación en un segundo idioma
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	Habilidades para trabajar en contextos internacionales
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	Compromiso con la preservación del medio ambiente
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	Habilidades en el uso de las Tics

Fuente: Proyecto Tuning América Latina, 2007; Pulido Trullen, 2008, pág. 38

Por otro lado, las cinco competencias consideradas menos importantes (habilidad para trabajar en contextos internacionales, capacidad de comunicación en un segundo idioma, Compromiso con la preservación del medio ambiente, habilidades en el uso de las Tics y pensamiento matemático y alfabetización cuantitativa) son también las

menos desarrolladas según los estudiantes. Este dato, de acuerdo con los resultados, es altamente preocupante, pues de acuerdo con el MEN (2009) la capacidad de comunicación en una segunda lengua, especialmente el idioma inglés, y el pensamiento matemático y la alfabetización cuantitativa, son señaladas como dos de las cuatro competencias genéricas que debe tener un estudiante de educación superior.

Discusión

Se encontró que la competencia del compromiso con la preservación del medio ambiente está dentro de las competencias genéricas y transversales menos importantes, aspecto que es compartido por la investigación de la muestra latinoamericana de educación superior de más de 18 países del área (Beneitone, 2007). Lo que significaría que se debe continuar luchando por desarrollar y darle importancia a la conservación del medio como se propuso el Congreso de Estocolmo (1972) y que todavía hoy se debe llevar a la acción a pesar de todos los esfuerzos realizados hasta el momento.

Corroborando lo anterior, la UNESCO (2015) sostiene que el desarrollo sostenible comienza con la educación. Es por esto por lo que la necesidad de brindar una educación de calidad al mayor número posible de personas está presente en todos los objetivos que se ha propuesto este organismo trasnacional. Por lo que se infiere, hay dos pilares muy importantes en cada una de sus propuestas educativas: la sostenibilidad de los recursos hídricos y energéticos y la protección del medio ambiente con sociedades pacíficas, justas e incluyentes.

Finalmente, es importante tener en cuenta los resultados del estudio de la

Universidad Carlos III realizado por Rodríguez López et al. (2004), con más de 300 empresas a las que se les propuso una lista de 25 competencias genéricas, de las cuales consideraron las más importantes las siguientes: capacidad de aprendizaje (85,4%); trabajo en equipo y cooperación (73,7%); responsabilidad en el trabajo (67,4%); actitud positiva y optimismo (60,1%); flexibilidad/capacidad de adaptación a nuevos entornos (58,7%); orientación al cliente (58,2%); resolución de problemas (56,8%).

Comparando estos resultados con los de los 324 estudiantes de la presente investigación, que consideraron como más importantes las siguientes competencias: compromiso con la calidad (64,8%), conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (67,3%), capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica (70,7%), capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (68,2%), capacidad de abstracción, análisis y síntesis (64,8%), capacidad para trabajar en equipo (65,1%) y capacidad para aprender y actualizarse permanentemente (63,9%), se puede decir que los estudiantes de la presente investigación y los empresarios del estudio de la Universidad Carlos III de Madrid, coinciden en que es muy importante la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad de trabajar en equipo y la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas. Las competencias genéricas indiscutiblemente deberán ser fortalecidas durante la formación para así contribuir a una adecuada inserción al mundo laboral (Rojo & Navarro, 2016).

La Educación Superior en la actualidad está confrontada a las transformaciones de la sociedad del conocimiento apoyada en el

desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Y también debe hacer frente a los imponentes desafíos de transformación y renovación, muchos de los cuales deberán ser radicales, dadas las actuales formas de la sociedad contemporánea sumida en profundas crisis de valores. En este sentido debe trascenderse a las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998).

Como lo afirma la UNESCO (1998), en el mundo globalizado de hoy, el estudiante es el protagonista en la educación, por lo que en el siglo XXI la educación debe permitir que la persona se adapte a los continuos cambios de esta sociedad, haga parte activa de estas transformaciones en donde las Universidades hacen parte de esta realidad compleja, dinámica y contribuyen a la metamorfosis de la práctica del conocimiento en el individuo.

Conclusiones

Los resultados encontrados en este trabajo permiten afirmar que tiene vigencia los cuatro elementos propuestos por Delors en su Informe (1996); el nuevo concepto de universidad debe permitir que los estudiantes puedan aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Por tanto, la universidad latinoamericana debe asumir las nuevas tendencias universales si busca ser el centro del pensamiento, del debate, de la cultura y de la innovación, y estar en armonía con la realidad circundante y con los nuevos paradigmas de la educación superior.

Para los estudiantes participantes en el estudio, la competencia genérica del compromiso con la calidad es considerada como la más importante por encima de todas las demás. Lo anterior coincide con lo que piensan los estudiantes en toda América Latina según el Proyecto Tuning América Latina (2007).

Así mismo, de acuerdo con estos resultados, las competencias consideradas como menos importantes son el pensamiento matemático y la alfabetización cuantitativa, la capacidad de comunicación en un segundo idioma, las habilidades para trabajar en contextos internacionales, el compromiso con la preservación del medio ambiente y las habilidades en el uso de las Tics.

Todo lo anterior significa que la universidad deberá esforzarse por abordar el desarrollo de estas competencias de manera que motiven y llamen la atención y el interés en los estudiantes para lograr mejorar estas habilidades a partir del cambio en su percepción, dada la importancia que concede el mercado laboral, los empleadores y los empresarios a todas estas competencias.

Asimismo, después de haber establecido la importancia y el nivel de desarrollo de las competencias genéricas desde el punto de vista de los estudiantes, formar en estas competencias a los estudiantes mediante metodologías como la formación continua y permanente, las prácticas en empresas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y su solución, las simulaciones, y muchas otras estrategias que contribuyan al logro de este objetivo.

De hecho, este estudio es solo un inicio de lo que debería ser un proceso que partió

con el punto de vista de los estudiantes pero que se debe extender a conocer el punto de vista de los docentes, de los graduados, de las universidades y de los empresarios cuya mirada desde el mundo laboral es también muy importante.

Referencias Bibliográficas

- Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Alva de la Selva. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital, *Rev. Mex. Ciencias Polit. Soc.* 60(223):265-285,
- Aneca y Ceges. (2007). Informe ejecutivo: El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Madrid, 28 y 29 de junio de 2007. Disponible en: <https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/bibliografia/reflex-anecapdf.pdf>.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona, ES: Editorial Gedisa.
- Beneitone, P. et al. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la

- RFA. Revista Europea de Formación Profesional, 1(1):8-14.
- Brunner, J. J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación en el contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos XXXV*, 2:203-230.
- Cantú Martínez, P.C., & Santoyo, S., (2019). Evaluación del rendimiento académico en bioestadística y la competencia disciplinar de pensamiento matemático en estudiantes universitarios. *Educación*, 28(54):45-60.
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- De Puelles Benítez, M. (1993). Estado Y Educación en las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(1).
- González y Ortiz, F.X. Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa, Barcelona, 286 p.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez Blanco, I. (2018) Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1): 25–45.
- Griffin, P. y Care, E. (2014). Developing learner collaborative problem solving skills [Desarrollando habilidades de resolución de problemas en estudiantes]. Disponible en: <https://sodas.ugdome.lt/bylos/GENERAL/8af7dd98d82c-4d81-90ed-7f912c0dfcf0.docx>
- Guedea Medrano, I. (2008). Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios. Las demandas de las empresas. ICE Universidad de Zaragoza, España. Disponible en: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf>, mayo.
- Guzmán, C. (2018). Tendencias Globales en Educación Superior y su impacto en América Latina: Desafíos Pendientes. *Lenguas Modernas*, (50), Pág. 15 – 32
- Hernández, F. (2004). Enseñar y aprender en la Universidad: ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? *Actas del III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria Pedagogía Universitaria: Hacia un Espacio de Aprendizaje Compartido*. ICE de Universidad de Deusto, pp. 81-93.
- Hernández, F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación Superior. Madrid: La Muralla (2) Aprendizaje y Competencias. Una nueva mirada.
- Hernández, F. y Martínez, P. (2008). La formación en competencias en educación superior: un nuevo factor de calidad en el contexto multicultural. En E. Soriano (Coord.).

- Educar para la ciudadanía intercultural y democrática. Madrid: La Muralla.
- Hernández, F. (2009). University academics 'and students' conceptions of teaching and learning in Higher Education. Comunicación presentada ECER, Viena.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Mc Graw Hill, México.
- Islas, C. (2017). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ., 8(15): 861-876.
- Jaramillo, O. (2019). Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Superior. Revista Conocimiento, Investigación y Educación, 1(7):38-49.
- Londoño Orozco, G. y Cano García, E. (2015). Formación y evaluación por competencias en Educación Superior. U. de La Salle, Bogotá.
- Marginson, S. (2016). Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. Studies in Higher Education, Advance online publication. Doi: 10.1080/03075079.2016.1168797
- Maury, S.C., Marín-Escobar, J.C., Ortiz-Padilla, M., Gravini-Donado, M. (2018). Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla, Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Revista Espacios, 39(15):1-18.
- Martínez, S. E. et al. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socio constructivista y situado. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15(47).
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. Colombia. Educación Superior. Competencias Genéricas en Educación Superior. Boletín Informativo n. 13 (2009).
- Muñoz, V. (2014). El derecho humano a la educación. Sinéctica, (42), 1-10.
- Perrenoud, P. y Carreras, J. (2008). El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Competencias y planes de estudio. Transmisión de conocimientos y competencias. Cuadernos de Docencia Universitaria, 5 Ediciones Octaedro, ICE, Barcelona.
- Portillo, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. Revista Educación, 41(2):118-130.
- Pugh, G., & Lozano, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. Calidad en la Educación, (50):143-179.
- Pulido, J. (2008). Competencias genéricas y transversales de los titulados

- universitarios. Competencias genéricas ¿Qué son? ICE, Universidad de Zaragoza, España.
- Rodríguez, V. (2018). Educación para los derechos humanos.: Un estudio necesario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 160-177.
- Rodríguez, M. (1998). La Educación Superior en el S. XXI. *Revista Prospectivas*, 107(28).
- Rodríguez, C., Vida, J., Garcí, P., Jara Solera, J., Rodríguez de las Heras Pérez, A., Marcela Español, F. J. & Castro Morales, F. (2004). Hacia un modelo universitario: la Universidad Carlos III de Madrid. Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad.
- Rojo, R. & Navarro, N. (2016). Competencias genéricas adquiridas, según estudiantes de una carrera de la salud. *Investigación en educación médica*, 5 (19), 172-181.
- Sturgis, C. Implementing Competency Education in K-12 Sistemas: Insights from Local Leaders [Implementando una educación por competencias en el sistema educativo k-12: ideas de los líderes locales]. International Association for K-12 (2015) Online Learning. Disponible en: <http://www.competencyworks.org/resources/new-release-implementing-competency-education-in-k-12-systems-insights-from-local-leaders-2/>
- Timarán, S., Hernández, I., Caicedo, S., Hidalgo, A., & Alvarado, J. Descubrimiento de patrones de desempeño académico con árboles de decisión en las competencias genéricas de la formación profesional. (2015).
- UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI, *Visiona y Acción*, 9 de octubre de (1998). Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm, consultado abril 2020.
- Véliz, P., Jorna, A., & Berra, E. (2016). Consideraciones sobre los enfoques, definiciones y tendencias de las competencias profesionales. *Educación Médica Superior*, 30(2).
- Villardón, L. Competencias Genéricas en Educación Superior: metodologías específicas para su desarrollo (Vol. 40). (2015). Narcea Ediciones.
- Viñals, A.; Cuenca, J. (2000). El rol del docente en la era digital *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2):103-114.
- Zempoaltec, B., Barragá J., González, J., & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1):80-96.