



# 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 (MEN)

## Generic competences in students of higher education from the perspective of the Alfa Tuning Latin America and Ministry of Education, Colombia

MAURY MENA, Sara Concepción [1](#); MARÍN ESCOBAR, Juan Carlos [2](#); ORTIZ PADILLA, Miriam [3](#); GRAVINI DONADO, Marbel [4](#)

Recibido: 17/11/2017 • Aprobado: 15/12/2017

### Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias Bibliográficas](#)

#### RESUMEN:

El propósito del artículo es describir el nivel de importancia y desarrollo de las competencias genéricas desde la percepción de un grupo de estudiantes de educación superior de Barranquilla, Colombia. Las competencias aquí tratadas se abordan desde la perspectiva del proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación (MEN) de Colombia. Se encontró que los estudiantes de pregrado de los últimos semestres al afrontar las profundas transformaciones y

#### ABSTRACT:

The purpose of the article is to describe the level of importance and development of generic competences from the perception of a group of students of higher education in Barranquilla, Colombia. The competences discussed here are addressed from the perspective of the Alfa Tuning Latin America project and the Ministry of Education (MEN) of Colombia. It was found that the undergraduate students of the last semesters in facing the profound transformations and challenges of the

desafíos de la Sociedad del Conocimiento, consideran altamente valiosas las competencias genéricas, pero se enfrentan a una situación académica donde algunas de ellas han sido menos desarrolladas como el pensamiento matemático y la alfabetización cuantitativa, la comunicación en una segunda lengua y el compromiso con la preservación del medio ambiente.

**Palabras clave:** competencias genéricas, Educación Superior en el siglo XXI, Proyecto Tuning América Latina, metodologías para desarrollar competencias genéricas

Knowledge Society, consider the generic competences as highly valuable, but they face an academic situation where some of them have been less developed as the mathematical thought and quantitative literacy, communication in a second language, and commitment to preserving the environment.

**Keywords:** generic competences, Higher Education in the 21st century, Tuning Latin America Project, methodologies to develop generic competences.

## 1. Introducción

Hasta hace muy poco tiempo, y seguramente en algunos casos continua siendo así, la Educación Superior consistía en un proceso de enseñanza aprendizaje donde el principal protagonista era el profesor quien transmitía información al estudiante que la recibía de forma pasiva y memorística acumulando conocimientos, y más que conocimientos, solo información, que le permitieran el acceso al mundo laboral.

Pero en el mundo globalizado de hoy, caracterizado por el uso de las Tics y la generación y obsoletización veloz de los conocimientos esto ha cambiado: el estudiante de educación superior es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y está invitado a aprovechar y utilizar cada oportunidad que se le presente para actualizar, profundizar y enriquecer su inicial preparación académica para lograr adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 1996; Ciria Cosculluela, 2008; Clark, UNESCO; 2015).

Por tanto, es necesario crear espacios que permitan desarrollar en el estudiante una competencia para la reflexión sobre su entorno y para la búsqueda constante e inacabada de la solución de los problemas que aquejan la realidad actual y profesional (Ortiz-Padilla, De Tarazona, Roncancio, Campo-Tertera, & Gravini- Donado, 2015).

Como afirma la UNESCO (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998), la educación superior del Siglo XXI debe afrontar las profundas transformaciones de la sociedad del conocimiento dando base al desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones, con el fin de trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

Siendo esto así, el mundo laboral y profesional contemporáneos exige de los graduados no solo conocimientos y destrezas, sino también la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos y entornos siendo un profesional flexible y preparado con competencias genéricas y transversales que lo lleven a afrontar con éxito las transformaciones y desafíos de la Sociedad del Conocimiento (Guedea Medrano, 2008).

Es por lo anterior que el Proyecto REFLEX, coordinado por la Universidad de Maastricht (2007), donde fueron encuestados más de 40.000 graduados de toda Europa intentó dar respuesta a tres cuestiones sobre competencias genéricas: ¿Qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse a la sociedad del conocimiento? ¿Qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias? ¿De qué forma se pueden articular las expectativas de los graduados con las exigencias del mundo laboral y profesional?

El Proyecto Alfa Tuning América Latina (Beneitone, 2007), buscando dar respuesta a estos interrogantes, reunió a 18 países y a más de 180 universidades latinoamericanas, produciendo una metodología para abordar el tema de las competencias genéricas con el objetivo de facilitar la calidad, la innovación, la movilidad y el reconocimiento de los titulados universitarios de acuerdo con las competencias como punto de referencia común que respeta la diversidad, la libertad y la autonomía de cada una de las instituciones universitarias participantes en el proyecto.

Según Wattiez Franco (2007, cit. en Beneitone et al., 2007, pág. 35), las competencias son "las

capacidades que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida, no solo un saber amparado en el qué y en el cómo, sino un saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo”.

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” (Martínez López, 2008, pág. 29-30). Mientras que se entiende por “competencia específica, aquella que determina un espacio profesional concreto” (Pulido Trullen, 2008, pág. 36).

Para Perrenoud, (2008) las competencias remiten a la acción, lo cual no se opone a los conocimientos. Por el contrario, poseer ciertos conocimientos es la condición previa de una acción eficaz. En cambio, poseer los conocimientos y la información teórica, no garantiza que el profesional sea competente. De este modo Perrenoud (2008) define competencia *como lo que permite dominar una categoría de situaciones complejas movilizand o recursos diversos (conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, informaciones) adquiridos durante el trayecto académico que dependen a menudo de diferentes disciplinas o de la experiencia* (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, por ejemplo).

Con respecto a la acción, Londoño (2015) dice en su libro sobre Formación y Evaluación de competencias en la Educación Superior, que es hora de pasar a la acción en el tema de las competencias, pues de teorías, modelos, metodologías y propuestas se ha dicho muchas, pero sobre cómo desarrollar las competencias en modo concreto y preciso, y sobre cómo evaluarlas todavía hay enormes retos por enfrentar. Por ejemplo, en vez de hacer un laboratorio académico de química sobre análisis del agua, es mejor atender las inquietudes reales de los discentes e irse a analizar el agua de la casa de uno de ellos en concreto y trabajar sobre los resultados encontrados en el campo. A partir de allí será más fácil conceptualizar y reflexionar sobre el tema tratado.

Lo anterior es compatible con las propuestas constructivistas de autores como Ausebel (1983) relacionadas con el aprendizaje significativo, quien afirma que para asegurar el éxito de la educación, el profesor debería llevar las categorías que pretende enseñar, así como las metodologías, a las realidades y cotidianidades del estudiante, a la vez que utilizar los recursos presentes en los alumnos relacionados con sus conceptos previos.

Adicionalmente, con este tipo de estrategias constructivistas significativas, se gana en la motivación intrínseca, pues el estudiante estará motivado en sí mismo por el aprendizaje que logra para su desarrollo personal y no por lo que puede significar un incentivo externo a él, como puede ser una nota o cualquier otro tipo de reconocimiento.

En todo caso, como lo afirman Villarroel y Bruna (2014), la enseñanza de las competencias genéricas en la universidad representa un desafío para las instituciones de educación superior. Esto obliga, por un lado, a revisar cómo se puede avanzar en el diseño de un currículo basado en competencias, incluyendo su forma de enseñar y evaluar, partiendo de que su implementación requiere del diseño de actividades prácticas de gran calidad. Pero también reflexionar, respecto a la formación docente, debido a que este tipo de enfoque por competencias exige una docencia más personalizada, y una capacitación, evaluación y retroalimentación permanentes.

De este modo, la facultad para usar los recursos (conocimientos, capacidades, actitudes, informaciones.) con criterio, en tiempo real, para guiar la toma de buenas decisiones exige un trabajo específico de formación, relacionado con un entrenamiento reflexivo, y “un doble registro: el de ciudadanía y el de la construcción de competencias” (Perrenoud, 2001; Morín, 1999, pág., 23).

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 y Carreras Barnes, 2008; Armengol Asparo, et al., 2011).

Ante estas definiciones surge una pregunta muy importante realizada por Ciria Cosculluela de la Universidad de Zaragoza (2008): ¿realmente se está formando a los estudiantes en las competencias que el mundo laboral, social, profesional, globalizado, cambiante y caracterizado por la sociedad del conocimiento, espera de ellos? Precisamente las respuestas que se den a tan cruciales interrogantes, deben partir de procesos investigativos y reflexivos contextualizados

Por lo cual es necesario, según Armengol Asparo, (et. al, 2011, pág., 73-74), “proponer nuevos caminos e ideas dirigidas a estudiantes y graduados sobre la importancia concedida por el mercado laboral a las competencias profesionales”. sobre todo las que se refieren a la iniciativa, la resolución de problemas, la comunicación interpersonal y la capacidad para hablar en público, la flexibilidad y la capacidad de adaptación al cambio, el trabajo en equipo y la capacidad de organización y planificación, entre muchas otras.

Como propuesta, desde los escenarios educativos, sobre todo los que tienen responsabilidad en la formación integral de los primeros años, es menester preocuparse por una educación que haga énfasis en la convivencia ciudadana, en el respeto por las diferencias y en el interés que se debe tener por las circunstancias de las personas que comparten una vida en sociedad. En este último caso se puede hablar, por ejemplo, de las conductas prosociales, que son definidas como todo comportamiento dirigido a ayudar a otra persona sin que necesariamente se espere algo a cambio (Escobar, & Carlos, 2014, Marín 2017).

Varios estudios demuestran la incidencia que tiene la enseñanza de conductas prosociales en los jóvenes, no solamente en el hecho de aprender actitudes y comportamientos solidarios y altruistas con los otros, sino en la importancia que potencialmente tendrían este tipo de hábitos empáticos para prevenir la agresión, e incluso brotes disruptivos y conductas asociales en etapas evolutivas futuras (Gutiérrez Sanmartín, Escartí Carbonell, & Pascual Baños, 2011).

Luego de revisar la importancia y el desarrollo de las competencias genéricas y transversales, es necesario no sólo identificar los métodos a través de los cuales se van adquirir estas competencias (por ejemplo, la formación continua, las prácticas en empresas y la propia experiencia profesional), sino también “como llevarlas a la realidad definiendo quién debe desarrollar y aplicar esas nuevas metodologías: el individuo mismo, el sistema educativo, la universidad o las empresas, con miras a la formación de ciudadanos responsables, comprometidos y con capacidad de reacción suficiente ante los desafíos que han de enfrentar en la nueva sociedad de la información y del conocimiento” (Guedea Medrano, 2008, pág. 18).

Por tanto, el propósito de la investigación que aquí se presenta, es formular los lineamientos teórico- prácticos del desarrollo, aplicación y evaluación de una metodología de aprendizaje - enseñanza de las competencias genéricas en estudiantes de educación superior de Barranquilla, Colombia, desde la perspectiva del proyecto Alfa Tuning América Latina.

Para lograr lo anterior se midió el nivel de importancia y el nivel de desarrollo de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado de los últimos semestres de una universidad de Barranquilla. También se clasificaron las competencias genéricas más y menos importantes por parte de los estudiantes participantes.

---

## **2. Metodología**

El estudio se basó en una metodología de corte cuantitativo con enfoque positivista, de tipo empírico analítico, con un diseño no experimental transeccional (Hernández Sampieri, 2010). La población fue de 324 estudiantes de pregrado de los últimos semestres (octavo, noveno y décimo) de una universidad privada de Barranquilla.

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) aplicado a más de 9.100 estudiantes en toda la región. Consta de 28 ítems para medir la importancia y desarrollo de las competencias genéricas con una escala tipo Likert 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 de una prueba piloto a 80 sujetos. La confiabilidad se determinó a través del Coeficiente Alfa de Cronbach que arrojó una confiabilidad para el 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.

### 3. Resultados

Analizando los resultados, se encontró que los estudiantes de pregrado de los últimos semestres participantes, consideran bastante importante las competencias genéricas, pero se enfrentan a una situación académica donde algunas de ellas han sido menos desarrolladas (ver Tabla 1). Para los estudiantes, la competencia genérica relacionada con el compromiso con la calidad es considerada como la más importante entre las 28 analizadas, lo que coincide con lo que piensan los estudiantes en toda América Latina (Proyecto Tuning, 9.162 estudiantes).

La principal diferencia entre la dimensión importancia y la dimensión desarrollo o realización de las competencias genéricas y transversales es que la mayoría de los encuestados consideró "muy importante" las competencias genéricas, en cambio la mayoría solo considero "bastante importante" su desarrollo.

Comparando los anteriores resultados con el estudio doctoral de Hernández Moreno, en la Universidad de Granada (2010), se encontró que también para los 190 estudiantes participantes, la importancia de las competencias en su formación profesional tienen valores entre mucho y bastante, lo que no ocurre al nivel de desarrollo de éstas por parte de las instituciones donde adelantan sus carreras universitarias, obteniendo evaluaciones entre algo y bastante.

Por otro lado, el estudio doctoral de San Martín López hecho en la Universidad Veracruzana en México (2012, pág. 381) permite confirmar lo encontrado en la presente investigación:

"la mayor parte de los alumnos no cuentan con el desarrollo y dominio de las competencias básicas y no está siendo fomentado su desarrollo. La competencia con la que más cuentan los alumnos es el manejo de las Tics, pero esta ha sido desarrollada empíricamente o de manera extracurricular. La mayor parte de las actividades de enseñanza aprendizaje se basan en una enseñanza tradicional por parte de los docentes, lo cual se contraponen a los desafíos y demandas de un modelo educativo centrado en el alumno y basado en competencias".

A pesar de la coincidencia entre los más de 9.000 estudiantes de América Latina y los 324 del presente estudio, en dar el primer lugar al compromiso con la calidad, los siguientes cuatro lugares tienen un orden de importancia distinto: para los sujetos del presente estudio la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, los conocimientos en el área de estudio y la profesión, la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas y la capacidad de abstracción, análisis y síntesis ocupan el segundo tercer cuarto y quinto lugar en importancia; mientras que para los 9.162 estudiantes que hicieron parte del Proyecto Alfa Tuning América Latina estos lugares son ocupados por la capacidad de aprender y actualizarse, compromiso ético, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y capacidad para tomar decisiones (ver Tablas 1 y 2).

**Tabla 1**

Importancia versus desarrollo de las competencias genéricas según los 324 estudiantes de octavo, noveno y décimo de una universidad de Barranquilla, Colombia

Competencias Genéricas	Importancia	Desarrollo

Compromiso con la calidad	3,66	3,27
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,65	3,2
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,65	3,26
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,65	3,19
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,61	3,11
Capacidad de trabajo en equipo	3,6	3,22
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,57	3,05
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	3,56	3,11
Capacidad para tomar decisiones	3,56	3,11
Habilidades interpersonales	3,56	3,19
Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,55	3
Compromiso ético	3,54	3,27
Capacidad de investigación	3,53	3,31
Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,52	3,01
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,5	3,01
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,48	2,88
Capacidad de comunicación oral y escrita	3,48	3,1
Capacidad crítica y autocrítica	3,48	3,06
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,44	3,05
Capacidad creativa	3,44	2,89
Compromiso con su medio socio-cultural	3,44	2,95
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,44	2,95
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,4	3
Habilidades en el uso de las TIC's	3,37	2,81

Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,27	2,7
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,27	2,5
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	3,14	2,39
Pensamiento matemático y alfabetización cuantitativa	2,91	2,49

Fuente: Maury Mena y Ortega, abril 2017.

Para los sujetos de la investigación todas las competencias genéricas tienen una valoración por encima de 3,1 a excepción de la competencia "pensamiento matemático y alfabetización cuantitativa" que tiene un valor de 2,91, es decir, por debajo de 3,0.

Es importante analizar este resultado a la luz de la importancia que el MEN (2008) da a esta competencia, señalándola como una de las cuatro competencias genéricas principales que deberían tener todos los estudiantes de educación superior al terminar sus carreras de pregrado. Esta importancia se concreta entonces en poder "utilizar el saber matemático para resolver problemas, adaptarlo a situaciones nuevas, establecer relaciones o aprender nuevos conceptos" (Ortiz & Gravini, 2012, p.141).

Por otra parte, en cuanto al grado de desarrollo y realización de las competencias genéricas solo 9 competencias, de las 28 totales resultaron por debajo de 3,0. Lo que permite establecer que los estudiantes consultados consideran que 19 competencias genéricas han sido al menos bastante desarrolladas en su formación de pregrado.

Cabe resaltar que la competencia que tiene la media de valoración más alta en importancia por parte de los estudiantes, compromiso con la calidad, ocupa el segundo lugar en la percepción del desarrollo y realización que los estudiantes tienen de la misma. También es bueno destacar que las tres competencias consideradas menos importantes: habilidad para trabajar en contextos internacionales, capacidad de comunicación en un segundo idioma, y pensamiento matemático y alfabetización cuantitativa, son también las menos desarrolladas según los estudiantes.

Este dato obtenido genera bastante preocupación, porque el ministerio de Educación Nacional colombiano (2008, 2009) señala la capacidad de comunicación en una segunda lengua, especialmente el idioma inglés, y al pensamiento matemático y la alfabetización cuantitativa como dos de las cuatro competencias genéricas que debe tener un estudiante de educación superior.

La tabla 2 permitirá hacer comparaciones entre los resultados del presente estudio (Tabla 1) y los resultados del Proyecto Tuning América Latina.

**Tabla 2**

Importancia versus desarrollo de las competencias genéricas según los estudiantes de América Latina (muestra= 9.162, 18 países, 180 universidades)

<b>Competencias Genéricas</b>	<b>Importancia</b>	<b>Desarrollo</b>
Compromiso con la calidad	3,7	3,12
Capacidad de aprender y actualizarse	3,68	2,92
Compromiso ético	3,68	3,09
Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica	3,68	2,85

Capacidad para tomar decisiones	3,67	2,92
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,65	2,92
Capacidad de comunicación oral y escrita	3,61	2,89
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,59	3,02
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,57	2,93
Capacidad de trabajo en equipo	3,56	3,14
Capacidad creativa	3,53	2,73
Capacidad de investigación	3,51	2,89
Habilidades para buscar, procesar y analizar información	3,51	2,88
Capacidad crítica y autocrítica	3,5	2,82
Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,5	2,66
Habilidades en el uso de Tics	3,49	2,49
Habilidades para trabajar en forma autónoma	3,48	2,79
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,48	2,73
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,48	2,73
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,47	2,73
Capacidad para motivar y conducir a metas comunes	3,44	2,77
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,44	2,77
Habilidades interpersonales	3,44	2,85
Compromiso con su medio sociocultural	3,4	2,75
Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,34	2,48
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,31	2,24
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	3,22	2,02

Fuente: Proyecto Alfa Tuning América Latina, 2007.



Comparando las tablas 1 y 2, de cierto habrá que concentrarse sobre todo en las competencias genéricas y transversales menos desarrolladas y las que consideran menos importantes los estudiantes ya que se evidenció, que las competencias genéricas que consideran menos importantes coinciden con las que consideran menos desarrolladas.

En concreto estas son: el pensamiento matemático y la alfabetización cuantitativa, la capacidad de comunicación en un segundo idioma, sobre todo el inglés que es el idioma de los negocios y del mundo empresarial a nivel global y es también la segunda lengua más hablada en el mundo (después del Mandarín, UNESCO, 1998); las habilidades para trabajar en contextos internacionales, el compromiso con la preservación del medio ambiente y las habilidades en el uso de las Tics.

Es preocupante que el compromiso con la preservación del medio ambiente se encuentre presente en el listado de ambos grupos como poco importante y poco desarrollada. Este resultado evidencia un fracaso de la educación ambiental, considerada por Sarmiento, (2013) como un proceso dinámico de sensibilización global y local y cuyo objetivo es promover la relación armónica entre la naturaleza y las actividades humanas, apostando por la cultura de la conservación en consonancia con la posibilidad de un desarrollo sostenible.

Esto significa que a pesar de múltiples esfuerzos de varios sectores, intentando sensibilizar a las personas respecto a la preservación del medio ambiente, se debe continuar trabajando por lo que propuso el Congreso de Estocolmo en el lejano año de 1972 en el sentido de que la conciencia por la conservación del medio ambiente debe cobrar una relevancia especial y se debe continuar el impulso por el desarrollo de esta competencia diseñando y evaluando procesos y soluciones desde la perspectiva Ambiente – Sociedad – Economía con una visión sistémica y compleja que satisfaga las necesidades humanas actuales y futuras (Ull Solis et. Al, 2009).

Asimismo, será necesario trabajar sobre las metodologías de enseñanza aprendizaje para desarrollar las competencias genéricas. De hecho, este estudio es solo un inicio de lo que debe 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 y de los empresarios desde el mundo laboral.

---

## 4. Conclusiones

La Educación Superior del Siglo XXI deberá afrontar las profundas transformaciones de la sociedad del conocimiento, dando base al desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones (UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998). En el contexto actual, la educación ha pasado a ser una educación centrada en el estudiante, una educación para todos y a lo largo de toda la vida, para incorporar a los ciudadanos a una sociedad desarrollada, para producir en ella, y para disfrutar de ella.

Este nuevo enfoque se basa en el desarrollo de la persona desde una educación integral formada por cuatro elementos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996). La universidad latinoamericana está invitada a asumir las nuevas tendencias universales 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.

En conclusión, la universidad latinoamericana, y en especial la universidad del presente estudio, están invitadas a difundir ideas, a profundizar, a ampliar, a contrastar el estado del arte de las competencias genéricas a nivel institucional frente a la importancia que concede el mercado laboral, los empleadores, los empresarios y la sociedad del conocimiento a estas competencias, dando especial atención a que la formación universitaria sea integral, práctica y dinámica y que emplee las nuevas tecnologías para responder a las demandas del mercado laboral y de la sociedad.

Esto lleva a que “la misión de las universidades este en permanente transformación y su liderazgo en el campo de la elaboración y transmisión del conocimiento requiera de nuevas sensibilidades hacia los cambios sociales para crear programas de estudio que formen los futuros profesionales y ciudadanos” (Beneitone y otros, 2007, pág. 34) y las competencias genéricas se convierten en un punto de referencia dinámico y perfectible para este fin como lo señala el Proyecto Alfa Tuning América Latina (2007).

---

## Referencias Bibliográficas

Armengol Asparó Carme, Castro Ceacero, Jariot García, Diego Mercè Massot Verdú, Margarita y Sala Roca, Josefina. **El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación.** En Revista de Educación n. 354 enero-abril 2011. Madrid, España.

Ausubel, D. (1983). **Teoría del aprendizaje significativo.** Fascículos de CEIF, 1.

Beneitone, Pablo y otros (2007). **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007.** Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Ciria Cosculluela, José Carlos (2008). **Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios: Metodologías activas para el desarrollo de competencias genéricas.** Facultad de Ciencias, ICE, Universidad de Zaragoza, España.

Clark, Helen (2015). **Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4.** UNESCO, 2015.

Conferencia de Estocolmo (1972). **Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano**, celebrada en Estocolmo, Suecia del 5 al 16 de junio de 1972. Recuperado de: <http://www.ecologiahoy.com/conferencia-de-estocolmo>, el 17 julio del 2016).

Declaración de Bolonia (1999). **Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Bolonia**, 19 de Junio de 1999. Recuperado de: [http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf) el 21 nov del 2016.

Delors, Jacques. (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. Recuperado de: [http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf) el 10 dic 2016.

Escobar, M., & Carlos, J. (2014). **Conductas prosociales en los barrios Modelo y Los Trupillos de Barranquilla.** Psicogente, 17(31), 211-225

Guedea Medrano, Isabel (2008). **Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios. Las demandas de las empresas.** ICE Universidad de Zaragoza, España. Recuperado de: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf>, dic. 2016.

Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., & Pascual Baños, C. (2011). **Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares.** Psicothema, 23(1).

Hernández Sampieri, Roberto et al. (2010). **Metodología de la Investigación.** 5ª edición. México: Mc Graw Hill.

Hernández Moreno, Esther María (2010). **Aprendizajes, competencias y rendimiento académico en la titulación de estudios socioculturales de la Universidad de Cienfuegos.** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España, 2010.

Londoño Orozco, Guillermo y Cano García, Elena (2015). **Formación y evaluación por competencias en educación superior.** Bogotá: U. de La Salle.

- Martínez López, Silvia Eugenia y otros (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.** En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 15 n. 47 oct-dic 2010. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf> en jun 2016.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. Colombia (2009). **Educación Superior. Competencias Genéricas en Educación Superior.** Boletín Informativo n. 13.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. Colombia (2009). **Educación Superior,** Boletín informativo N° 15.
- Marín, J (2015) **Los procesos psicosociales comunitarios: una mirada integral.** En Matices y horizonte de la investigación en Trabajo Social. Aguilar Caro, A., Molina Correa, M., Orozco Idárraga, A., García Navarro, Á., Jiménez Reyes, M., Ramírez Martínez, C. & Pasos Simanca, E. Barranquilla: Ed. Universidad Simón Bolívar,
- Morín, Edgar, 1999. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** UNESCO, 1999. Trad. De Mercedes Vallejo-Gómez, Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MORIN7SaberesEducacionFuturo.pdf> el 25 de octubre del 2016.
- Ortiz-Padilla, M., & Gravini, M. (2012). **Estudio de la competencia matemática en la infancia.** *Psicogente*, 15 (27).
- Ortiz-Padilla, M., De Tarazona, S., Roncancio, V., Campo-Ternera, L. , & Gravini- Donado, M. (2015) . **Percepción frente a la formación básica para la investigación en estudiantes del Área Ciencias Económicas y Administrativas.** En Alarcón, Y., Vásquez, F., Pineda, W. & Martínez, Y (Eds.), *Estudios actuales en Psicología* (pag. 109-128). Barranquilla: Ed. Universidad Simón Bolívar.
- Perrenoud, Philippe (2001). **La formación de los docentes en el siglo XXI.** Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, 2001. Trad. María Eugenia Nordenflycht. En: *Revista de Tecnología Educativa*, 2001, XIV, n. 3 pág. 503-523, Santiago, Chile.
- Perrenoud, Philippe y Carreras Barnes, Josep (2008). **El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Competencias y planes de estudio. Transmisión de conocimientos y competencias.** Barcelona: Cuadernos de Docencia Universitaria n. 05 Ediciones Octaedro, ICE.
- Proyecto Alfa Tuning América Latina (2004-2008). Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>, el 25 de julio del 2016.
- Pulido Trullen, Juan Ignacio (2008). **Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios. Competencias genéricas ¿Qué son?** ICE, Universidad de Zaragoza, España.
- San Martín López, Alma Luz (2012). **Competencias básicas de los egresados de la Facultad de Odontología de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan, México.** Andalucía: Universidad de Granada.
- Sarmiento P. (2013). **Bioética ambiental y ecopedagogía: una tarea pendiente.** *Acta bioethica*, 19 (1), 29-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2013000100004>
- Ull Solis, A., Martínez Agut, M., Aznar Minguet, P., (2009). **Competencias para la sostenibilidad en los planes de estudio de los nuevos títulos universitarios de grado.** En VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, 4 y 5 de junio del 2009. Recuperado de: [www.education.es/jornadas](http://www.education.es/jornadas) el 25 de febrero 2017.
- UNESCO, (1998). **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI,** Visión y Acción, 9 de octubre de 1998. Recuperado de:

[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm), consultado enero 2017.

Universidad de Maastricht (2007). Proyecto REFLEX, 6º. **Programa de la Unión Europea** (Contrato No: CIT2-CT-2004-506-352). Coordinado por *Research Centre for Education and the Labour Market* de la Universidad de Maastricht.

Villarroel, V, & Bruna, D. (2014). **Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente**. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>

---

1. Psicóloga, PhD en Ciencias de la Educación, docente y capacitadora Fundación Generación Vida Nueva-Alcaldía de Barranquilla, Colombia; [samaury66@yahoo.com](mailto:samaury66@yahoo.com)

2. Psicólogo, PhD en Ciencias de la Educación, docente e investigador de la Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia; [jmarin@unisimonbolivar.edu.co](mailto:jmarin@unisimonbolivar.edu.co)

3. Docente investigador Universidad Simón Bolívar. Grupo Sinapsis Educativa y Social. Barranquilla-Colombia; [mortiz@unisimonbolivar.edu.co](mailto:mortiz@unisimonbolivar.edu.co)

4. Psicóloga. Doctora en Educación. Docente investigadora de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia; [mgravini1@unisimonbolivar.edu](mailto:mgravini1@unisimonbolivar.edu)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 39 (Nº 15) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](mailto:webmaster)]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados