

Una Evaluación Integral para la Formación de los Estudiantes de Nivel Superior: competencias genéricas como parte del aprendizaje de los estudiantes

Daniela Salas

Daniela Salas
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

El tema de la educación superior ha sido objetivo de debate en las últimas décadas; con el cambio constante que la sociedad ha tenido, la inquietud de formar profesionistas que puedan ser competitivos a nivel internacional ha sido una prioridad. Los sistemas educativos entonces tenían la obligación de responder a la demanda que surgía con las nuevas tecnologías y la diversidad en los ambientes laborales. Ya no solo se buscaba a un profesionista con los conocimientos necesarios, sino que debía tener una serie de características que le permitieran contribuir al crecimiento de su entorno. La educación por competencias surge hace casi dos décadas atrás como una potencial respuesta a esta necesidad de actualización en la formación; ya había una preocupación en organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre el tema de la educación, y se manejaba la importancia de habilidades que debían tener los individuos para poder favorecer su crecimiento y a la vez enfrentar los retos que surgían en un ambiente laboral cambiante y una sociedad cada vez más demandante (OCDE, 2001).

Si bien Perrenoud (citado en Suárez et al., 2013) ya hablaba en los setentas del término competencias como la “capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones”, realmente el modelo no había tenido un gran auge en aquel entonces. Se hablaba de este modelo como algo ideal, más no práctico ni mucho menos aplicable a la realidad inmediata. Hubo intentos de cambiar estos paradigmas educativos para permitir la transición al modelo por competencias, pero las propuestas se quedaban cortas y realmente no había una integración sobre lo que el modelo implicaba en sí. Quedaba claro que se necesitaba modernizar el sistema educativo para las habilidades específicas que se requerían en los nuevos profesionistas. El término competencias entonces se volvió una forma de describir todas esas destrezas que se buscaban impulsar en los estudiantes en formación.

Sin embargo Mulder (2007) plantea que el término “competencias” lleva muchas connotaciones, y el debate que surge ante introducirlo al sistema educativo versa en si es necesario realmente; argumentaciones sobre si solo se enfoca a conductas específicas, o conlleva a una integración de valores han sido foco de atención desde que se introduce el término en la formación superior. Después de realizar una investigación con Weigel en el 2006, Mulder expresa que uso del modelo de competencias en estudiantes universitarios depende mucho del *país* en el que se implemente.

Angulo y Redon (2011) debaten sobre la problemática del término competencia, ya que en concreto ¿Cómo saber que es y que no es una competencia? Los diferentes autores hablan del término como una acción, como una conducta o como una habilidad a poseer, pero a final de cuentas el saber algo no lo convierte en una competencia, lo que Angulo y Redon consideran una contradicción, ya que si tienes un conocimiento ¿Cómo no es una competencia? No cabe duda que el término competencia ha traído consigo una serie de cuestiones epistemológicas que los expertos han debatido a lo largo de dos décadas. El cómo se adquieren estas competencias aun es punto de discusión. Las estrategias de aprendizaje han evolucionado para responder a los modelos educativos actuales; el utilizar las estrategias adecuadas de acuerdo al contenido y las necesidades del conocimiento a impartir será determinante en el desempeño de los estudiantes (Cepeda & López, 2012). Por lo tanto, cuando se habla de competencias, se tendrá que hacer un análisis profundo sobre lo que implica la formación integral en los estudiantes; ya que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de formar los futuros recursos humanos del país, no puede solo segmentar a cuestiones disciplinares y no abarcar aspectos valóricos; aunque se diga que el estudiante adquirirá habilidades como ‘trabajar en equipo’, y ‘respetar el medio ambiente’, ¿Cómo se comprueba que realmente se está llevando a cabo ese aprendizaje? ¿Cómo se evalúa? ¿Y cuáles son los resultados que arroja esta evaluación?

Pareciera que esto es una extravagancia, sin embargo es una necesidad. Solo hay que observar el entorno, que demanda trabajo multidisciplinar en casi todas las áreas, particularmente en la salud. Se quiere modernizar, pero quizás no se tiene idea de cómo empezar; aquí se presenta un paso inicial para lograrlo.

8 Desarrollo

Con los cambios económicos y tecnológicos que se comenzaron a presentar, el término competencia comenzó a ser utilizado en el ámbito educativo. El proyecto CHEERS (Career after Higher Education: an European Research Study) hace un estudio en 1997 sobre el desempeño profesional después del egreso; después de 4 años de encuestas y análisis, se llega a un listado de competencias que demanda el mundo laboral, entre las que se encuentran la habilidad para resolver problemas y las habilidades sociales (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008).

También en 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó un programa para monitorear estudiantes en la recta final de su formación profesional; este programa quería saber cómo los estudiantes habían adquirido los conocimientos y destrezas que requieren para su desempeño óptimo en la sociedad. Los resultados obtenidos permitieron desarrollar el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), que contribuye a delimitar competencias clave para los desafíos del mundo actual (DeSeCo, 2002).

Estas competencias clave tenían como característica que contribuían a la sociedad y a generar nuevos conocimientos, así como responder a las demandas de los diferentes contextos.

El informe DeSeCo define una competencia como:

“... más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica...” (DeSeCo, 2002).

Las competencias clave pues, se refiere a aquellas habilidades de responder al contexto en particular sin importar el área disciplinar en la que se desempeñe el estudiante. Desde hace tres décadas, México ha tenido una serie de reformas educativas que han cambiado los sistemas tradicionales con los que se trabajaban para poder formar estudiantes que sean parte de lo que la UNESCO señala como las nuevas generaciones, que deberán tener las competencias necesarias para mejorar la situación del país, así como fomentar el desarrollo de la innovación y la investigación; con la entrada de México a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), se tuvo que analizar las pautas en aspectos económicos, laborales y educativos, lo que comenzó dando el impulso a la educación por competencias. De ahí que las reformas educativas sigan siendo modificadas, desde cambiar los sistemas básicos obligatorios, agregando el bachillerato en el 2008, hasta la formación docente y la evaluación global a estudiantes (Ramírez & Medina, 2008).

Todas estas reformas han traído un cierto desorden en los sistemas educativos, ya que conforme se van proponiendo cambios en los programas, a la vez no existe una correcta capacitación al respecto. Torres y Vargas (2010) plantean la necesidad que tienen los sistemas y subsistemas de educación de orden para no solo trabajar contenidos como manuales de procedimientos aplicables, sino que exista un análisis epistemológico para la didáctica a emplear.

En general los nuevos modelos curriculares parecen tener un rechazo a los antiguos modelos dogmáticos donde la rigidez y la enseñanza de manera pasiva eran las características principales; se rechaza al estudiante como solo receptor de conocimientos, y busca que sea integral, donde exista flexibilidad, interdisciplinariedad, y tutorial.

Con el proyecto Tuning-América Latina, México decide participar en dicha propuesta donde la representación es por parte de la Dirección General de Educación Superior de la SEP. Asimismo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es parte del comité de Gestión. Con los acuerdos a los que se llegaron en el 2005 sobre cómo debe ser el modelo basado en competencias, se hace una reestructuración en los contenidos, lo que impactó en los escenarios educativos ya que ciertas competencias requerían contextos específicos.

Hasta la fecha, se ha polemizado sobre como incursionó el modelo de competencias en el país, ya que el profesorado tuvo que enfrentarse a nuevos términos sin un marco de referencia adecuado, y generó confusión sobre cómo debe ser el modelo, ya que era necesaria la implementación de una enseñanza acorde al modelo propuesto, y a la vez sugerir maneras de evaluación que pudieran determinar si se estaban adquiriendo las competencias como se tenía planteado (Moreno, 2010).

Es por esto que se ve como un reto el cómo se evalúan las competencias debido a su complejidad. En la evaluación se debe incluir todo lo que las componen, como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Sin embargo, Didriksson (2010) hace una crítica sobre la verdadera evaluación universitaria, que se enfoca sólo a las competencias disciplinares, y como es confuso todo el sistema de competencias al no tener una correcta adaptación a la situación real de México, solo se incorpora como fue creado en otros contextos.

Un grupo de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) manifestó que se debería suspender este diseño por las deficiencias que se tienen al responder a los retos en su aplicación; no hay consistencia en cómo se lleva a cabo y para que exista ese cambio en la educación el replanteamiento debe ser sólido y sustancial (Didriksson, 2010).

Si se toma un programa educativo de cualquier programa de licenciatura, se verá que exige una cantidad de competencias que hace que se reflexione si los propios docentes las poseen. El objetivo del Modelo por Competencias no es crear un estudiante perfecto, como si se diseñara como molde, sino analizar las habilidades que cada profesionista necesita para el desempeño óptimo de tu trabajo. El Modelo por Competencias permite una formación integral en todos los aspectos importantes en el estudiante, sin embargo se debe analizar qué pasa con las competencias genéricas; en muchos casos se asume que el estudiante debe poseer por el simple hecho de estar ya en un nivel superior. Pero a diferencia de las competencias como conocimientos matemáticos, que se evalúa con un parámetro numérico aprobatorio en caso de ser óptimo y reprobatorio cuando hay una deficiencia, no se ve que se haga lo mismo con las competencias genéricas.

En algunas universidades de España, el método de evaluación de las competencias genéricas se lleva a cabo por niveles; comprendiendo pues, que todo conocimiento debe ser construido, asimilado, apropiado y llevado a la práctica para que sea permanente. En nuestro contexto, la educación quiere buscar ser integral, pero se ha quedado a un nivel diagnóstico. Es decir, al ingresar los estudiantes se les aplican instrumentos que inferirán su dominio de dichas competencias, pero no se ve como se evaluará a lo largo de su formación.

Cada programa educativo de nivel superior tiene una unidad de competencia que abarca conocimientos teóricos, prácticos y valóricos o actitudinales. Sin embargo el último no se agrega como parámetro de evaluación como el examen, el portafolio de evidencias y la práctica de laboratorio. Solo se asume que los estudiantes los poseen, y no hay un seguimiento, mucho menos después de que egresan y se insertan al ámbito laboral. Para comenzar a hacer una evaluación integral, se debe conocer cuáles son las competencias genéricas que se buscan formar en los estudiantes; el proyecto Tuning América-Latina reconoce 27 competencias genéricas:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

El proyecto Tuning-América Latina reconoce que en los sistemas educativos se ha dado prioridad a ciertas competencias genéricas (como la capacidad de abstracción, análisis y síntesis) y se han dejado de lado otras que se asume van implícitas en la formación. (Proyecto Tuning-América Latina, 2007). Como se puede observar, para evaluar estas competencias no se tienen instrumentos específicos, por lo que Tobón (2005, citado en de León, 2010) plasma que si se realizará dicha evaluación, debe ser dinámica y multidimensional, donde exista participación inclusiva de los involucrados y se de importancia tanto al proceso como a los resultados, y la retroalimentación sea cuantitativa y cualitativa.

Por lo anterior, la evaluación integral debe incluir:

- Grupos heterogéneos de estudiantes, que permitan una interacción enriquecedora y a la vez confronta a los estudiantes con nuevas situaciones a las cuales se debe adaptar.

En algunas universidades nacionales se dan clases con grupos de diferentes carreras, pero que pertenezcan a la misma área. Esto priva al estudiante de conocer las diferentes formas de construcción del conocimiento que tienen los demás alumnos matriculados, por lo que la heterogeneidad en este caso no solo alude a género y área, sino que habla de una interacción con compañeros para lograr metas en común, sin importar la carrera a la que pertenezcan.

- Evaluación de conocimientos por parte del estudiante, del docente y de los compañeros.

Esto abrirá la puerta a la actitud crítica y autocrítica, y a la vez fomenta habilidades interpersonales como el manejo del conflicto, comunicación efectiva y escucha activa.

- Estudio de casos para resolver en grupos de trabajo.

Fomentará el trabajo en equipo, ya que investigarán para llegar a un acuerdo en la resolución del problema, y a la vez se podrá abarcar situaciones éticas.

- Proyectos integrales.

Si los estudiantes participan en proyectos para la mejora de su universidad, de su comunidad o de su país, a la vez que se hará un trabajo de colaboración se verá el compromiso a la calidad y a la formación. Son pocos los proyectos en los que participan estudiantes de distintas áreas.

- Respeto a su espacio y al medio ambiente.

Causa polémica el poner este punto como parámetro de evaluación, ya que se considera algo subjetivo; sin embargo el evaluar si el estudiante no tira basura y mantiene su espacio limpio, a la vez que respeta las reglas y normas de la institución creará hábitos que serán perdurables. Lamentablemente esta competencia genérica es la menos apreciada; basta con ver a nuestro alrededor para notarlo. Las competencias genéricas deben tomar la misma relevancia que las disciplinares, ya que se está formando a los futuros recursos humanos que llevarán al país a la sociedad del Conocimiento.

8.1 Conclusiones

Es claro que el entorno cada día será más demandante; con las nuevas tecnologías y descubrimientos se necesitarán profesionistas que puedan responder a las exigencias de la sociedad. Entonces es natural que las instituciones a cargo de formar esos recursos humanos se preocupen con la situación que se presenta en los ámbitos educativos. No hay que pintar un panorama rosa; se sabe que las escuelas de nivel superior (y de cualquier otro nivel, realmente) en ocasiones tiene que someterse a situaciones económico-políticas que puede influir en las aspiraciones para la evolución de la educación. Pero sin propuestas de cambio, y si no se empieza por lo menos con pequeños escalones, regresaremos a la pasividad de la cual la educación está buscando liberarse.

El Modelo por Competencias surge como una alternativa de formación integral para poder estar a un nivel mundialmente competitivo. La calidad de la formación va relacionada con las competencias adquiridas, y eso abrirá puertas en los espacios laborales. Entonces no se debe priorizar las competencias, ya que todas son importantes para que el estudiante sea emprendedor, propositivo y creativo. No se trata de un 'checklist', sino que se busca enriquecer la formación y llegar a la transición.

Este trabajo muestra una pequeña propuesta para empezar a considerar a las competencias genéricas como parte de la evaluación a nivel superior; queda claro que debe ser integral, pero en ocasiones se olvida que se esta forma a un ser humano con necesidades de crecimiento y autodesarrollo, y solo se satura de conocimientos teóricos, que en una perspectiva personal, tiende a robotizar a los estudiantes. Eso sin mencionar que se hace un ambiente hostil y competitivo que no fomenta las competencias genéricas.

Hay que ver la realidad; los estudiantes están más preocupados por un número, que por lo que está adquiriendo. Su compromiso con la sociedad queda a un nivel superficial, sin que se vea sus valores, su respeto al medio ambiente y la ética en su desempeño y acciones. Y no es toda responsabilidad del estudiante. Como docentes, se nos ha dado la tarea de formar, y eso no solo es en conocimientos. ¿Cuántas competencias genéricas poseemos nosotros, los docentes? ¿Estamos considerando una evaluación integral? Plasmado aquí, no se ve tan difícil; sin embargo romper paradigmas es algo que no es muy bien recibido. Para una evaluación integral, se debe estar abierto al cambio y no priorizar contenidos sobre otras habilidades que se asume el estudiante ya posee. Toda competencia es relevante, y es nuestra responsabilidad dar el seguimiento para ver si se está logrando la adquisición de la misma ¿por qué no se ha hecho entonces?

8.2 Referencias

Álvarez, S., Pérez, A. & Suárez, L. (2008). Hacia un Enfoque de la Educación en Competencias. 13-29. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf?sequence=1>

Angulo, F.&Redon, S. (2011). Competencias y Contenidos: cada uno es su sitio en la Formación Docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 281-299. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200017&script=sci_arttext

Cepeda, M. & López, M. (2012). Evaluación de Estrategias de Aprendizaje y Habilidad Verbal en una muestra de Estudiantes Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 117-135. Recuperado de:<http://www.cneip.org/documentos/8.pdf>

De León, D. (2010). Evaluación integral de Competencias en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Una aproximación a la evaluación del aprendizaje en UDGVirtual. *Universidad de Guadalajara*, 56-89. Recuperado de:http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/De-Leon_-Evaluacion-integral-de-competencias-en-ambientes-virtuales.pdf

Didriksson, A. (2010). Sobre las (in)competencias en la educación. *Dialéctica*, 33(42), 77-90. Recuperado de http://www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf

Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de:http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

Moreno, T. (2010). El Currículo por Competencias en la Universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 34(154), 77-90. Recuperado de:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004>

Mulder, M. (2007). Competencia: la Esencia y la Utilización del Concepto en la Formación Profesional Inicial y Permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 5-24. Recuperado de: http://www.oei.es/etp/competencia_esencia_utilizacion_concepto_formacion_inicial_permanente.pdf

Mulder, M., Weigel, T. & Collings, K. (2008). El Concepto de Competencia en el Desarrollo de la Educación y Formación Profesional en algunos Estados miembros de la UE: Un Análisis Crítico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-23. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2001). Definición y Selección de Competencias: Fundaciones Teóricas y Conceptuales. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>

Proyecto de Definición y Selección de Competencias. (2002). Informe SeDeCo: la definición y Selección de Competencias Clave. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Proyecto Tuning–América Latina. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina. Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5

Ramírez, L & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica: Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 97-114. Recuperado de: http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008). Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior. Recuperado de: http://www.nl.gob.mx/pics/pages/d_med_superior_base/competenciasgenericas.pdf

Suárez, J., Godue, C., García, J.F., Magaña, L., Rabionet, S., Concha J., Vázquez, M., Darío, R., Mujica, O., Cabezas, C., Liendo, L. & Castellanos, J. (2013). Competencias esenciales en salud pública: un marco regional para las Américas. *Revista Panaman Salud Pública*, 34(1), 47-53. Recuperado de: <http://www.paho.org/journal/index.php>

Torres, J. & Vargas, G. (2010). *Educación por Competencias, ¿Lo idóneo?* México, D.F.: Editorial Torres Asociados.

Tuning Project. (2001-2002). TuningEducationalStructures in Europe. Recuperado de: <http://www.unideusto.org/tuningeu>

UNESCO. (1993). Jan Amos Comenius (1592-1670). *Prospects*, 23(2), 173-196. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comeniuse.PDF>

UNESCO. (2009-2014). Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/>

UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la Calidad para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>