

Artículo de investigación

MODELOS EDUCATIVOS Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LAS UNIVERSIDADES SALVADOREÑAS

Aydee Rivera de Parada

 <https://orcid.org/0000-0002-1846-7157>
investigaciones.ciss@uees.edu.sv

Investigadora asociada al Centro de Investigación Salud y Sociedad CISS de la Universidad Evangélica de El Salvador, Dra. en Ciencias Sociales, docente universitaria, especialista en Ciencias de la Educación

Saúl Enrique Campos Morán

 <https://orcid.org/0000-0002-8884-5547>

Profesor investigador,
Universidad Tecnológica de El Salvador

Wendy Canizales

 <https://orcid.org/0000-0003-1086-0584>

Profesora investigadora, Universidad Católica de El Salvador, maestra en Asesoría Educativa

Karina Marisol Linares de Gil

 <https://orcid.org/0009-0008-6962-0052>

Profesora investigadora, Universidad Autónoma de Santa Ana, El Salvador, maestra en Metodología de la Investigación Científica

Cenia Grande de Amaya

 <https://orcid.org/0009-0006-1150-2585>

Profesora investigadora, Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer, El Salvador, psicóloga y máster en Educación Universitaria

Elia Elizabeth Pineda Rivas

 <https://orcid.org/0000-0002-1303-9591>

Investigadora asociada al Centro de Investigación Salud y Sociedad CISS de la Universidad Evangélica de El Salvador, docente universitaria, experta en estadística

Alicia Abigail Ríos-Lazo de Cubías

 <https://orcid.org/0000-0002-4734-9977>

Profesora investigadora,
Universidad Gerardo Barrios, El Salvador

Sofía Morán

 <https://orcid.org/0000-0002-6644-8858>

Profesora investigadora, Universidad Católica de El Salvador, maestra en Asesoría educativa

Raúl Alfredo López Tobar

 <https://orcid.org/0000-0001-7532-8148>

Profesor investigador, Universidad Autónoma de Santa Ana, El Salvador

Derian Manuel Araujo Esperanza

 <https://orcid.org/0000-0002-4452-0978>

Profesor investigador, Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer, El Salvador

RESUMEN

Este artículo describe modelos educativos y cómo promueven las competencias genéricas en los planes de estudio en universidades salvadoreñas. Las competencias genéricas son base de toda formación profesional, para mejores relaciones interpersonales, trabajo en equipo, pensamiento crítico, comunicación asertiva entre otras. Se realizó un estudio cualitativo, con enfoque fenomenológico, hermenéutico, mediante entrevistas en profundidad a expertos responsables de creación de programas de estudio. El análisis fenomenológico expone las ideas más representativas, a través de categorías de análisis que explican la incorporación de competencias genéricas desde los modelos educativos





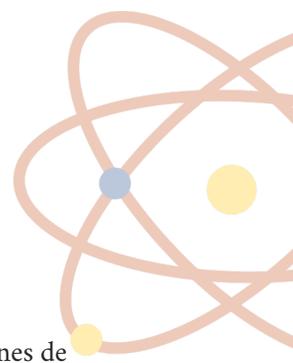
universitarios, considerando cinco categorías de análisis: 1-Modelos educativos, 2-Enfoques educativos, 3-Teorías de los modelos educativos, 4-Metodologías y estrategias para desarrollar competencias genéricas y 5-Desarrollo de competencias genéricas en los planes de estudios de pregrado. Se encontró diversidad de modelos educativos; se mencionan modelos tradicionales por objetivos, personalistas, constructivistas y multimodales, orientados a la formación humanista e integral. Los modelos basados en diferentes enfoques y teorías, las estrategias de incorporación de competencias genéricas en programas de estudio se realizan a través de actividades y metodologías como trabajo en equipo, exposiciones, investigaciones, entre otras; en el proceso de formación también se toman en cuenta las estrategias de evaluación de competencias técnicas para dar un enfoque complementario. Se concluye que si bien los modelos educativos son diversos, todos buscan fortalecer el dominio teórico y práctico de los estudiantes, con mayor énfasis en las competencias técnicas y con menor claridad en las competencias genéricas y que se van incorporando mejoras y actualizaciones en respuesta a las demandas del contexto laboral.

Palabras clave: modelos educativos, competencias genéricas, educación superior, El Salvador

ABSTRACT

This article describes educational models and how they promote generic competencies within the curriculum of Salvadoran universities. Generic competencies are the basis of all professional training, for better interpersonal relationships, teamwork, critical thinking, assertive communication, among others. This is a qualitative study, with a phenomenological, hermeneutical approach, through in-depth interviews with experts responsible for creating study programs. The phenomenological analysis exposes the most representative ideas, through categories of analysis that explain the incorporation of generic competencies from university educational models, considering five categories of analysis: 1-Educational models, 2-Educational approaches, 3-Theories of the models educational, 4-Methodologies and strategies to develop generic competencies and 5-Development of generic competencies in undergraduate curricula. A diversity of educational models were found, traditional objective-based, personalist, constructivist and multimodal models, oriented towards humanistic and comprehensive training, were mentioned. Models based on different approaches and theories, strategies for incorporating generic competencies in study programs are carried out through activities and methodologies such as teamwork, presentations, research, among others; in the training process, technical competencies assessment strategies are also taken into account to provide a complementary approach. It is concluded that although educational models are diverse, they all seek to strengthen students' theoretical and practical mastery, with greater emphasis on technical competencies and less clarity on generic competencies, and that improvements and updates are incorporated in response to the demands of the work context.





Keywords: educational models, generic competencies, higher education

Introducción

Los modelos educativos en El Salvador son muy diversos entre cada una de las Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, en todas estas se busca llegar a buenos estándares de calidad. Existen modelos específicos que consideran que “la competencia tiene que ver con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos” (Modelo educativo, Universidad Evangélica de El Salvador UEES, 2015, p. 21).

Los modelos educativos han ido actualizando enfoques de acuerdo con las necesidades socioeconómicas del país, es así como se consideran los cambios de modelos educativos tradicionales basados en objetivos a modelos basados en competencias.

El modelo basado en competencias retoma la necesidad de pasar de conocer y comprender a aplicar, tomando en cuenta lo afectivo y psicológico, que potencien una capacidad adaptativa.

Solo así se podrá estimular la creatividad y la innovación para enfrentar los retos planteados por dicho entorno, desde una perspectiva holística y transdisciplinar capaz de superar los modelos educativos heredados del siglo XX centrados en la adquisición de información. (García Retana, 2011, p. 1)

Para ello será necesario ir evidenciando la necesidad de incorporar los cambios en cada ámbito de formación, tal como lo menciona Boude Figueredo (2014), en estudio realizado en diferentes universidades colombianas, sobre el nivel de competencias que poseen los egresados al ejercer la vida profesional, donde fue evidente que la mayoría de profesionales poseen problemas a la hora de trabajar en equipo, manejar las Técnicas de Información y Comunicación (TIC) y trabajar de forma interdisciplinar.

Los retos para las instituciones formadoras son cada vez mayores dentro de los modelos educativos e incluyen, especialmente, la formación del profesorado en la integralidad de los saberes, adecuar las estructuras que prevalecen en los sistemas y definir lineamientos desde la gestión institucional para avanzar hacia la formación de personas y evitar la concentración de la formación técnica y especializada, en desmedro del desempeño humano (Yáñez Galleguillos, 2020).

Existen estudios en los cuales se ha identificado la necesidad de clasificación, este es el caso de una investigación realizada con docentes y egresados de Cuba y Bolivia, y como parte de los resultados encontrados se pudo ofrecer una clasificación a 27 competencias genéricas, las relativas al aprendizaje, a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, las relativas a la autonomía y el desarrollo personal, y las relativas a los valores. (González Maura; González Tirados, 2008, p. 198).





- [1] Pero no basta con establecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje para adquirir el perfil definido para la carrera estudiada; “sino que también es necesario definir las competencias genéricas y específicas del docente que empaten con las del alumno, a manera de alinear a los tres actores” (Salmerón Guzmán et. al, 2014, p. 251).

En El Salvador, a nivel de educación superior, se ha priorizado el desarrollo profesional en las habilidades técnicas en cada especialidad; sin embargo, las ofertas laborales, además de las competencias técnicas, solicitan requisitos relacionados con las competencias genéricas, como aptitudes para el trabajo en equipo, pensamiento crítico, habilidades de comunicación, segundo idioma, entre otras.

A partir de las exigencias del mercado laboral, las universidades van cambiando sus modelos y enfoques formativos, por esa razón, en este artículo interesa describir los modelos educativos y cómo promueven las competencias genéricas en los currículos formativos de las universidades salvadoreñas.

Los modelos educativos en general han sido muy diversos, desde el enfoque por objetivos, que pasa por enfoques propios de las Instituciones de Educación Superior (IES), al enfoque por competencias; en ese sentido “la implementación de modelos competenciales desafía a las instituciones de educación superior a una reformulación de las metodologías docentes, para avanzar hacia la implementación de estrategias activas y el rediseño de los enfoques evaluativos (Nisha & Rajasekaran, 2018; Ramírez-García et al., 2018; Ruiz et al., 2017 citados en Ojeda et al., 2019, p. 521). Es así como la concepción integral de un enfoque que contemple competencias duras y competencias genéricas constituye uno de los principales objetivos dentro los esfuerzos por modificar metodologías de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del proyecto Tuning emergen cambios importantes en la educación superior, no solo en Europa, sino también en América Latina, cuando se abren espacios de discusión y mejoras desde los modelos educativos y planes de mejora.

Rosique Cedillo & Rosique (2011) plantean que:

El desarrollo de competencias se enfoca a la mejora de la producción económica en el mundo y a partir del Proceso de Bolonia, se realizan reformas académicas y administrativas para adecuarse con flexibilidad para una mayor adaptación a los requerimientos del mercado laboral. (p. 231)

En ese sentido, dichos cambios también obligan a conceptuar la enseñanza, discerniendo entre la figura y el fondo y “abona a que se plasmen estrategias metodológicas originales para implementar las competencias genéricas, sustentando las acciones en diferentes principios de la psicología, principalmente la humanista y la social” (Lira, 2012, p. 165).





Las competencias se confunden con habilidades, como un problema semántico, o se mencionan indistintamente, pero, en general, todos estos conceptos “se refieren a las habilidades necesarias tanto en la vida laboral como en la vida de un ciudadano responsable, importantes para todos los estudiantes, independientemente de la disciplina de estudio” (Fallows & Steven, 2000, como se citó en Vásquez Valenzuela, 2023, p. 511).

A partir de los modelos educativos, las universidades incorporan mejoras en sus planes y programas, considerando la visión de diversos actores vinculados con el desarrollo social y laboral, incluyendo las competencias blandas que hoy se consideran esenciales; justamente bajo esta lógica es que surge la vinculación con las necesidades de los graduados respecto al desarrollo de dominios de la especialidad, el desarrollo de competencias genéricas o transversales, considerando como responsabilidad de la institución universitaria la formación también en este ámbito (Garrido Rivera et al., 2021).

Un estudio en México, que identifica algunos rasgos distintivos de los modelos curriculares relacionados con la incorporación de las competencias genéricas, sugiere diferenciar las estrategias para el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; en una realidad similar a nivel de Latinoamérica, esto supone mayor preparación de didáctica y estrategias:

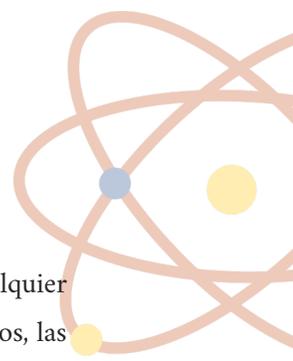
Para llevar a cabo todo ello se tendría que contar con personal docente de tiempo completo en las instituciones de educación superior y la realidad dista mucho de ello, dado que el mayor porcentaje de docentes es contratado por horas clase. (Barrón Tirado, 2016, p. 212)

En esta sintonía, la mejor manera para lograr la incorporación de las competencias genéricas en la universidad, requiere que los docentes se preparen más en varias vías, como en la incorporación de metodología de enseñanza y de evaluación innovadoras, así como la incorporación de actividades de aplicación donde puedan comprobar que las competencias se han desarrollado en la práctica, “cuenten con mayor tiempo de preparación de clases, construyan evaluaciones auténticas y entreguen retroalimentación permanente a los estudiantes. Esto involucra una mayor inversión y recursos por parte de las instituciones educativas” (Villarroel & Bruna, 2014, p. 23).

Por consiguiente, si se entra en la mención de competencias, es imprescindible dar un vistazo un poco más detallado a la definición de una competencia. Según González & Wagenaar (2006):

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. ... Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso). (pp. 417-418)





Por otra parte:

Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc., las mismas se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier titulación, y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio. (Beneitone et al., 2007, p. 37)

No obstante, las competencias genéricas son mayormente desarrolladas de manera indirecta a través de asignaturas técnicas, de libre elección o de actividades formativas complementarias, al grado de que esto da pie al surgimiento de propuestas donde se podría concebir que la impartición de asignaturas específicas y regladas en materia de competencias genéricas es un método relevante para su desarrollo (Crespí & García-Ramos, 2021).

A lo anterior se agregan perspectivas que plasman estrategias metodológicas originales para implementar las competencias genéricas, sustentando las acciones en diferentes principios de la psicología, principalmente la humanista y la social. Por ejemplo: se propone elevar los niveles de conciencia con técnicas dinámicas que activen o ejerciten el uso adecuado del hemisferio cerebral derecho. Aunque se van considerando los cuatro pilares de la educación, para fortalecer competencias de base, que según Delors (1996) son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; sin embargo, sigue prevaleciendo el enfoque en las competencias específicas.

Las competencias genéricas han ido ganando relevancia en el entorno empresarial desde 1973 y, posteriormente, desde el 2000, en el entorno de la educación superior. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), manifiesta que las universidades deben impartir formación en competencias específicas y genéricas. La formación en competencias específicas ha sido bien asumida por las distintas asignaturas propias de cada grado. Sin embargo, no ocurre igual con las genéricas (Crespí, P & García-Ramos, 2021).

En tal sentido, dentro del quehacer académico de las instituciones de educación superior se debe tener en cuenta que en el campo de la elaboración y transformación del conocimiento su misión está en permanente transformación, su visión en constante efervescencia, y que su liderazgo requiere de una nueva sensibilidad hacia los cambios sociales (Beneitone et al., 2007).

Por lo anterior,

Se debe adoptar estrategias que den cuenta de los problemas en forma integral y la enseñanza basada en competencias lleva en esa dirección, al proponer la resolución de situaciones





complejas, contextualizadas, en las que interaccionan conocimientos, destrezas, habilidades y normas. (Beneitone et al., 2007, p. 40)

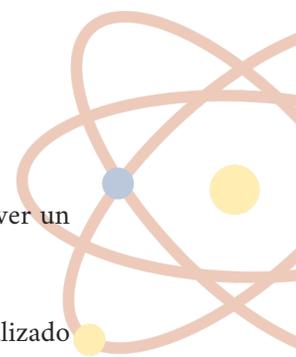
Entonces se puede decir que la educación por competencias debe estar enfocada en el desarrollo no solo de competencias duras, sino también en competencias genéricas que dentro de un entorno presencial, semipresencial o completamente virtual, constituirán elementos fundamentales a tener en cuenta dentro de las modificaciones en los abordajes metodológicos convencionales que harán frente a un proceso de adaptación a una nueva normalidad consecuencia del COVID-19. Dentro de este marco, “la implementación de modelos competenciales desafía a las instituciones de educación superior a una reformulación de las metodologías docentes, para avanzar hacia la implementación de estrategias activas y el rediseño de los enfoques evaluativos” (Nisha & Rajasekaran, 2018; Ramírez-García et al., 2018; Ruiz et al., 2017 citados en Ojeda et al., 2019). Es así como la concepción integral de un enfoque que contemple competencias duras y competencias genéricas y su evaluación yendo más allá de la implementación de instrumentos cuya medición solo contemple las primeras, se constituye como uno de los principales objetivos dentro los esfuerzos en modificaciones estructurales, metodológicamente hablando.

De acuerdo con McClelland (1973, citado en Crespí & García-Ramos, 2021), quien propuso testar competencias, en vez de la inteligencia y los conocimientos como factor clave en el desempeño excelente en un puesto de trabajo o actividad concreta, las competencias se han ido introduciendo paulatinamente en la gestión empresarial, especialmente las denominadas *soft skills*. En correspondencia a estas ideas, una investigación denominada “Una aproximación al perfil de competencias genéricas de los graduados universitarios que ingresan al mercado laboral en El Salvador” remarcó que:

Es esencial conocer y analizar de manera rigurosa la realidad de la gestión de las competencias en los centros de trabajo, de manera que, desde las instituciones de formación de profesionales, se puedan articular propuestas bien fundamentadas para el desarrollo de perfiles de competencias en diferentes áreas de desempeño. (Vaquerano-Amaya, et al. 2017, p. 1)

Algunos cambios implementados en los sistemas educativos han permitido mejorar el abordaje de las competencias genéricas. En la Universidad del Bío-Bío, Chile, un estudio muestra que los estudiantes comprenden la necesidad de desarrollar sus capacidades para expresar ideas sin temor al público, pero los resultados muestran que aún no es suficiente el desarrollo de las mismas; dicho estudio “concluye que este trabajo representa una primera aproximación de los temas prioritarios a trabajar en formación integral y definir nuevas estrategias metodológicas” (Salazar Botello et al, 2019, p. 1). En México, se encontró que los docentes otorgan mayor importancia a las Competencias genéricas (CG) que los estudiantes; esto podría ser porque los estudiantes que no tienen experiencias laborales no han visto la necesidad de desarrollo de las mismas; dicho estudio concluye que “tanto académicos y estudiantes





perciben positivamente la incorporación de las CG en los programas de estudio, dejando entrever un ambiente propicio para su implementación” (Medina Palomera et al., 2010, p. 1).

En cuanto a las estrategias y metodologías de la enseñanza de competencias genéricas, se han realizado muchos estudios para buscar la mejor manera de desarrollarlas. Por ejemplo, en un seguimiento durante tres años a ocho estudiantes de carreras técnicas en Chile, se concluyó que:

El desarrollo depende principalmente de: (a) la base de las competencias que trae el estudiante al ingresar a la institución; (b) el grado de dominio de las competencias por parte del profesor, la explicitación de los objetivos de aprendizaje y el nivel de interés que logre despertar en los estudiantes; (c) lo significativo y desafiante de las actividades diseñadas para trabajar dichas competencias; y (d) su grado de contextualización al entorno laboral. (Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019, p. 143)

El desarrollo y evaluación de la formación en competencias a nivel universitario se logran con la aplicación de metodologías fundamentadas en técnicas cognitivo-rationales:

Sin embargo, el ser humano es una entidad dual compuesta por cuerpo y mente, lo que posibilita un enfoque desde lo corporal, opción ésta avalada por las numerosas investigaciones en neurociencia que señalan la repercusión que un correcto desarrollo motor y corporal tiene en otras funciones cerebrales. (Rodríguez Jiménez et al., 2010, p. 142)

Algunas competencias como el aprendizaje autónomo y la creatividad que aparentemente se desarrollan naturalmente, requieren incorporar estrategias adecuadas en el programa de estudios, con algunas evidencias donde “los resultados mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas y que estas son favorables al método presentado, por lo que se recomienda integrar en el currículo este tipo de experiencias de aprendizaje” (Álvarez et al., 2008, p. 19). En la misma línea de ideas “la creatividad y la innovación se constituyen en competencias clave para obtener ventajas competitivas en todos los campos del conocimiento y en todos los sectores de la sociedad” (Hernández Arteaga et al., 2015, p. 137).

Más adelante el artículo presenta la metodología y un análisis de las entrevistas con expertos participantes en el estudio.

METODOLOGÍA.

Se realizó un estudio con enfoque cualitativo para describir la manera como se visualizan los modelos educativos en las universidades y por medio de los cuales se propone el desarrollo de competencias genéricas. Se realizó una entrevista en profundidad a los responsables de la creación de los currículos educativos de 6 universidades y sus diferentes sedes.





Para el análisis fenomenológico-hermenéutico, se establecieron cinco categorías de análisis: modelos educativos, enfoques educativos, teorías que sustentan los modelos educativos, estrategias metodológicas para desarrollar las competencias genéricas y el desarrollo de competencias genéricas en los currículos de pregrado.

RESULTADOS

Los modelos educativos que tienen las universidades son variados: se mencionan modelos tradicionales por objetivos, personalistas, constructivistas y multimodales; la mayoría explican que se orientan al desarrollo de competencias de los estudiantes y coinciden en la búsqueda de formación integral de los estudiantes. Los modelos se inspiran en diferentes enfoques y teorías “...para poder obtener la mayor cantidad de aprendizaje, el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, que sean competentes para enfrentarse a las realidades y a las demandas del mundo laboral” (entrevistado F). A continuación, se resumen gráficamente los modelos educativos encontrados, donde se ilustran, según el tamaño y prioridad, los tipos de modelos entre las IES consultadas.

Figura 1

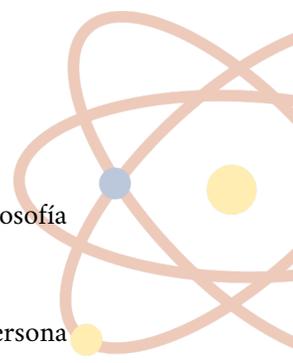
Modelos por competencias

Modelos por competencias		
Modelo socioformativo		Constructivista
Humanista	Personalista	Multimodal

Una de las IES menciona que del modelo curricular tradicional por objetivos se están migrando todos los planes de estudio a una formación por competencias: “...todos esos planes que estaban por objetivos, ahora se van migrando y pasan a una formación por competencias, la estructura es diferente, el análisis es diferente porque a diferencia de trabajar por objetivos, que es como la búsqueda de un fin último verdad, al trabajar por competencias es un proceso más integral donde se trata de fortalecer todos los saberes de los estudiantes, no solo nos quedamos con la parte cognoscitiva como lo es el modelo tradicional” (informante A).

Dos de seis IES consultadas mencionan modelos educativos propios o en valores específicos de un personaje, haciendo alusión al nombre de su institución; uno de los informantes dice “...que es una integración de varias teorías o de varios modelos que, de acuerdo a nuestra sociedad, de acuerdo a nuestro contexto, ayudan, fortalecen el quehacer educativo, el ámbito educativo, integra estos diferentes modelos





y las diferentes teorías, pero tiene un enfoque por competencias” (Informante B); “Modelo con filosofía humanista, basado en el constructivismo” (informante C).

Otro modelo que se menciona es el personalista: “Buscamos que el centro de la educación sea la persona como tal y el respeto a la dignidad; se busca la trascendencia de la persona, no solo una formación académica, sino también como fin último de la educación, la persona en sí misma; la universidad trata de tener como centro a la persona, específicamente que tenga claridad sobre su dignidad, no es una educación individualista, es decir, no es centrada en el individuo, sino en la persona, en entender que somos seres íntegros (alma, espíritu, cuerpo), que necesitan un crecimiento profesional mediante la socialización” (informante D).

“El modelo educativo multimodal es un híbrido de la metodología constructivista y de las estrategias de Hyflex y B-Learning” (informante E). Retomando la explicación de autoridad académica, explica que “...es un modelo híbrido de la corriente constructivista y de los modelos de Hy-Flex y B-Learning, trascendiendo la articulación de los modelos de enseñanza-aprendizaje integrados, para obtener recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias, técnicas didácticas, que garanticen los medios apropiados para suplir las necesidades concretas que surgen dentro de los procesos formativos (autoridad académica).

Enfoques y teorías de los modelos educativos

La orientación en los tipos de modelos educativos es el enfoque por competencias, algunos mencionan también el abordaje socioformativo: “Estamos laborando bajo un enfoque socio formativo por competencias. Es un enfoque ideal según los objetivos que se plantean desde la misión y visión de la universidad, en donde pueda preparar a la población estudiantil que pasa a formarse por nuestras aulas, para poder obtener la mayor cantidad de aprendizaje, el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, que sean competentes para enfrentarse a las realidades y a las demandas del mundo laboral actual; el objetivo siempre está orientado en considerar esos cuatro pilares de la educación y desarrollar procesos que permitan que ellos puedan ser formados de una forma integral” (informante F).

A continuación, se muestra el resumen sobre los enfoques que sustentan los modelos, según los informantes de las unidades de currículo educativo de las IES consultadas.



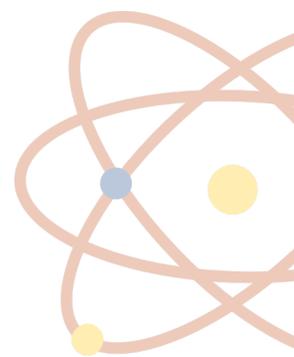


Figura 2

Enfoque por competencias

Enfoque por competencias	
Enfoque socioformativo	Enfoque Constructivista
Enfoque filosófico, humanista y constructivista	Enfoque en dimensiones de la persona humana (alma, ser y espíritu)

Las universidades tienen diferentes asociaciones de modelos con enfoques para establecer sus modelos educativos; en algunos casos se mencionan indistintamente como sinónimos. Sin embargo, al resumir los enfoques con teorías, se puede ilustrar la siguiente asociación:

Figura 3

Asociación de enfoques con teorías

Enfoque socioformativo por competencias	Enfoque filosófico, humanista y constructivista
Teoría funcionalista constructivista	Teorías asociadas: Jacques Maritain, Juan Manuel Burgos, Karol Wojtyla, Víctor García Oz (padre de la Pedagogía Personalista)

El enfoque por competencias se enfoca de forma aislada o asociado con el socioformativo por competencias, lo asocian con la teoría funcionalista, que va buscando específicamente las conductas del estudiante y la teoría constructivista que va construyendo él propio su propio aprendizaje a través de los conocimientos previos. En el enfoque de formación por competencias, hace énfasis en el desarrollo de competencias genéricas y de especialidad. También se menciona una asociación del enfoque filosófico, humanista y constructivista: para desarrollar todas las dimensiones de la persona humana (alma, ser y espíritu), en este caso se hace referencia a una serie de teóricos como Jacques Maritain, Juan Manuel Burgos, Karol Wojtyla, y Víctor García Oz (padre de la Pedagogía Personalista).





Estrategias metodológicas para desarrollar las competencias genéricas

Las universidades tienen diferentes estrategias para incorporar el desarrollo de competencias genéricas en la formación de los estudiantes. Las siguientes son estrategias planteadas por las IES: la comisión curricular analiza y puede elegir de la mejor manera cuáles serán estas competencias genéricas; las estrategias metodológicas son supervisadas desde la coordinación curricular y varían según la modalidad de entrega de las asignaturas especificadas en los diseños instruccionales; hay materias humanísticas en todas las carreras. Otra estrategia es asegurarse de fomentar el desarrollo de las dimensiones de la persona en todas las áreas de especialidad, garantizando la formación de valores en la persona. También se mencionan procesos como foros, talleres, campañas de sensibilización, que también permiten que los estudiantes participen en proyectos, generación de proyectos, incluso prácticas profesionales.

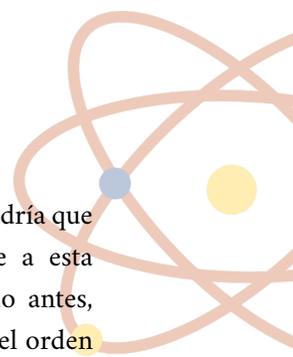
Tabla 1

Desarrollo de competencias genéricas en los currículos de pregrado

Se muestran algunas definiciones y ejemplos que brindaron los informantes para comprender como se insertan las competencias genéricas en los programas de estudio.

Definiciones	Ejemplos
Se comprende como competencias genéricas a aquellas que permiten el desempeño de los estudiantes como futuros profesionales, a partir de la aplicación de conocimientos y habilidades básicas que se constituyen en la base para el desarrollo de competencias de especialidad.	Se desarrollan a través de actividades y metodologías contenidas en los diseños instruccionales, basadas en el enfoque de aprender a través de la práctica.
Por medio de una educación integral que le brinden al estudiante las aptitudes y las actitudes para poder aplicar los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas en eventos de la vida cotidiana y profesional.	Clases prácticas con la finalidad de que el estudiante no sea únicamente memorístico, sino un individuo capaz de aplicar los contenidos aprendidos en su proceso de enseñanza y aprendizaje.
Lo principal que se ha tomado en cuenta es la implementación de las materias humanísticas. Estas con las materias que nos ayudan a formar a la persona, y van de la mano con su formación profesional.	Las competencias también se trabajan en las áreas de investigación, redacción y uso de tecnologías.





La estrategia metodológica juega un papel muy importante porque de acuerdo a como el docente aplicará el eje temático en cada una de las asignaturas y como puede hacer que se rete y desarrolle cada una de las competencias, es como se va cumpliendo con el objetivo, que al final es la clave.

Competencias o habilidades con las que tendría que haber ingresado el estudiante justamente a esta práctica clínica se tendría que haber dado antes, entonces eso nos permite hacer ajustes en el orden de las materias. Se logran directamente en el campo práctico aplicando lo aprendido con todas las personas que integran el equipo de salud.

Las competencias genéricas, son aquellas que van a ser necesarias tanto para conseguir la adaptación de ellos en un mundo laboral real, como para el desarrollo de diferentes procesos a lo largo de su vida, que le van a servir, primero para desarrollo como persona, al momento de relacionarse con los demás, ya sea con compañeros, docentes, en el área laboral.

Por ejemplo, comunicación, competencia que le permita a este individuo poder relacionarse, poder compartir sus ideas de forma respetuosa, compartir sus ideas de formas puntuales, correctamente; inteligencia emocional, todas aquellas habilidades que le permitan enfrentarse a situaciones del contexto, las investigativas, el estudiante debe desarrollar esa capacidad de investigación, esa capacidad de innovación, esa capacidad de adaptarse al cambio.

Que el profesional, sea un buen investigador, sea propositivo, sea flexible ante los cambios mundiales globales, desde cualquier profesión.

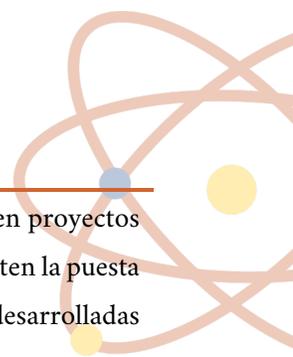
Tabla 2

Desarrollo de competencias genéricas en los currículos de pregrado

Para comprender sobre la inserción de las competencias genéricas en los programas curriculares, se identificó la forma de abordaje y la transversalidad; se ilustran los aportes de los informantes en la siguiente tabla.

Abordaje	Transversalidad
Se parte de las necesidades de formación que existen para los profesionales según la demanda actual de la sociedad, los lineamientos del Ministerio de Educación, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la oferta académica de la universidad. A partir de ello, se construyen perfiles de competencia para	Se busca que la aplicación de competencias no solo se de en el ámbito académico, sino también que se aplique en todas las esferas de la vida del estudiante. Eso se persigue a través proyectos de Proyección Social y la





las diferentes asignaturas, los cuales se operativizan a partir de las metodologías contenidas en los diseños instruccionales.

“..la línea número uno de trabajo Tuning, la cual analiza las competencias genéricas y específicas que se relacionan con cada temática en una sociedad cambiante”.

Estas materias están presentes en todas las carreras de la universidad. Dichas materias han sido creadas y diseñadas, precisamente con este enfoque: formar a la persona de manera competente, creando en ella competencias como: trabajo en equipo, proactividad, reflexionar sobre el entorno, etc. Esto es fundamental en la esencia de estas materias. Sin embargo, la formación de competencias también está inmersa en otros programas y en otras asignaturas, específicamente a través de las diferentes metodologías que puede aplicar el docente y del perfil institucional que posee la universidad. Estas materias están presentes en todas las carreras de la universidad.

Las estrategias metodológicas que utilizamos están dentro del programa de estudio sobre las formas en como los estudiantes tendrán su aprendizaje y la construcción de sus conocimientos, allí va detallado las partes, eso ayuda a los docentes a desarrollar sus clases, así como las planificaciones y las entregas docentes hacia la formación de esas competencias genéricas. En la actualización se podría, en un momento dado, hacer una consulta de estudiantes con sector empleador, docentes y exalumnos para poder determinar si habría una modificación de maya curricular o una actualización. Se revisa en reuniones, mediante evaluaciones, qué se necesita mejorar en función de la tendencia de lo que

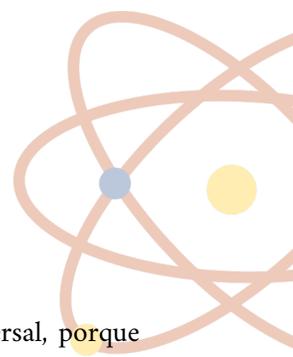
participación de los estudiantes en proyectos de investigación, los cuales permiten la puesta en práctica de las competencias desarrolladas en la asignatura.

Dentro de los múltiples ejes que la institución posee, es necesario hacer énfasis en la gestión de la vida y calidad humana, ya que se busca formar profesionales integrales al servicio de la sociedad.

En resumen, se busca una transversalidad en todo lo que tiene el currículo, además de la formación técnica. En todos los planes se encuentran estas competencias. Están de modo transversal, pero se van aplicando de acuerdo a la naturaleza de cada carrera y disciplina.

El análisis de cómo se desenvuelve el estudiante, ya en el campo posible de trabajo, nos permite hacer ajustes a la maya curricular, ver la necesidad de generar nuevas materias que le permitan complementar su perfil en el campo de trabajo. Son adecuaciones curriculares las que se hacen en la actualización.





se ve, a fin de que el graduado se titule con las competencias de lo que se necesita.

Se han identificado cuáles son esas competencias genéricas y se han asignado; dependerán de la naturaleza de cada carrera, de cada facultad, las decisiones también de cada facultad y las orientaciones que se den a los docentes. Si tomamos como ejemplo la competencia investigativa, podría ser que los estudiantes estén en una asignatura, desarrollando una asignatura de especialidad pero que, implícito a ello, el docente propone estrategias que le permitan aplicar investigación; entonces eso tiene que ver mucho con las estrategias metodológicas y con las decisiones que se toman desde jefatura, que lo proyectan en los diferentes descriptores

Se desarrollan de forma transversal, porque en todos los procesos en las diferentes asignaturas hay un abordaje.

“Actualmente tenemos 27 planes de estudio ya diseñados por competencia de 36... considerando lo establecido en el Tuning y se plantea cuáles van a ser esas competencias genéricas que todo docente va a tratar de fortalecer en todo el proceso formativo de los estudiantes; esto va plasmado en el plan de estudio, de hecho, hay un apartado donde dice “competencias genéricas y competencias específicas”, ahí en las genéricas es donde se detalla y esto se ve reflejado e impacta en el perfil de egreso; este se redacta dos párrafos, el primer párrafo es toda la parte disciplinar y el segundo párrafo es toda la parte actitudinal y de valores, entonces en este segundo párrafo del perfil va inscrito o van inmersas todas las competencias genéricas que el profesional de equis carrera va a desarrollar en todo su proceso formativo... Nosotros como Coordinadores de Carrera somos quienes lideran las Comisiones Curriculares; en todo este proceso, nosotros vamos capacitado y obteniendo los insumos para el diseño curricular; este se trata de reflexionar sobre estos aspectos y de hecho abordamos ¿Cómo se pueden incluir en los programas de estudio, en los módulos, los diferentes abordajes de estas competencias genéricas? Porque hay que plasmarlos en un programa de estudio, entonces adentramos un poco a esta área que en sí hay un área en específico pero nuestro contacto es directamente con el Coordinador de la Comisión Curricular y el Decano, que es el que le da seguimiento también a esto, pero el Decano no siempre está en las reuniones de las Comisiones Curriculares, entonces prácticamente es con los Coordinadores”.

DISCUSIÓN

Al hablar con los informantes clave, se confirma la teoría de Fallows & Steven (2000), en relación a que las competencias se confunden con habilidades, como un problema semántico, o se mencionan indistintamente, pero, en general, todos estos conceptos se refieren a las habilidades necesarias en la vida laboral y en la vida de un ciudadano responsable y que son importantes para todos los estudiantes,





independientemente de la disciplina de estudio; también se evidencia que se prioriza la incorporación de competencias técnicas con mayor claridad que las competencias genéricas en la formación de profesionales universitarios.

La diversidad de los modelos educativos de universidades privadas en El Salvador obedece a cambios paulatinos que las Universidades van incorporando en respuesta a las discusiones realizadas desde el EEES, a las propuestas de Tuning y exigencias relacionadas con nuevas normativas a nivel nacional e internacional y van respondiendo a las exigencias del entorno laboral. En consonancia con Garrido Rivera et al. (2021), estos modelos educativos son la declaración del fin que persigue la Universidad y están vinculados con el desarrollo social y laboral como propuesta al desarrollo de dominios de la especialidad y el desarrollo de competencias genéricas o transversales.

En cuanto a los enfoques y teorías que sustentan los modelos educativos, existen de igual manera diversas interpretaciones con similares aplicaciones a la hora de incorporar competencias genéricas en los programas de estudio; tal como dice un informante, lo que se busca es “obtener la mayor cantidad de aprendizaje, el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, que sean competentes para enfrentarse a las realidades y a las demandas del mundo laboral actual. El objetivo que las IES buscan siempre está orientado en considerar los cuatro pilares de la educación y desarrollar procesos que permitan que los estudiantes puedan ser formados integralmente”; el informante se refiere a Delors (1996), que propone los cuatro pilares de la educación, que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; sin embargo, sigue prevaleciendo el enfoque en las competencias específicas.

Las instituciones muestran interés por mejorar modelos educativos y modelos pedagógicos, al crear las unidades curriculares y sus estrategias de implementación con comisiones curriculares en las actualizaciones de planes de estudio y mecanismos para su implementación; aunque la incorporación de las competencias genéricas no se menciona como tal, las instituciones muestran algún avance en la incorporación de actividades de aplicación; es necesario que los docentes “cuenten con mayor tiempo de preparación de clases, construyan evaluaciones auténticas y entreguen retroalimentación permanente a los estudiantes. Esto involucra una mayor inversión y recursos por parte de las instituciones educativas” (Villarroel & Bruna, 2014, p.23).

Sin embargo, las IES salvadoreñas dependen en su mayoría de docentes horas clase y “para llevar a cabo todo ello se tendría que contar con personal docente de tiempo completo en las instituciones de educación superior y la realidad dista mucho de ello, dado que el mayor porcentaje de docentes es contratado por horas clase” (Barrón Tirado, 2016, p. 212).





CONCLUSIONES

Aunque los modelos educativos sean diversos, todos buscan fortalecer el dominio teórico y práctico de los estudiantes, con mayor énfasis en la disciplina profesional y con menor claridad en las competencias genéricas; sin embargo, se van incorporando las mejoras y actualizaciones en respuesta a las exigencias del medio laboral. Mediante la actualización e incorporación de los enfoques y teorías que sustentan los modelos educativos, se van incorporando estrategias de desarrollo y hay más énfasis en las competencias técnicas, las cuales se evidencian y evalúan con claridad.

En cuanto a las competencias de base o genéricas, hay poca claridad en los programas de estudio, se desarrollan por medio de las actividades como trabajo en equipo, exposición de actividades, redacción, y uso de tecnologías, entre otras; en otros casos se menciona que se logran de forma transversal o extracurricularmente con programas paralelos de investigación y proyección social, voluntariados, etc., pero no se logran evidenciar las formas de evaluación de dichas competencias, por tanto, no se sabe cuánto o cómo van afianzando dichas competencias los estudiantes.

Por lo anterior, se recomienda fortalecer con mayor claridad la incorporación de las competencias genéricas desde los programas de estudio con acciones curriculares y extracurriculares que se puedan evidenciar al final del proceso formativo por medio de evaluaciones.

REFERENCIAS

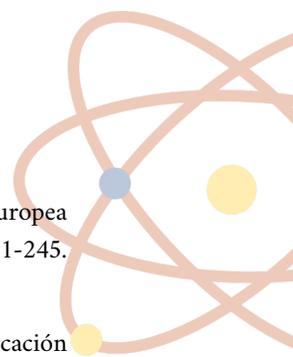
- Álvarez, F., Rodríguez-Pérez, J. R., Sanz-Ablanedo, E. & Fernández-Martínez, M. (2008). Aprender Enseñando: Elaboración de Materiales Didácticos que facilitan el Aprendizaje Autónomo. *Formación Universitaria*, 1(6), 19-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062008000600004>
- Barrón Tirado, M. C. (2016). Formación profesional y competencias genéricas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(11), 195-216. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492016000200005&lng=es&tlng=es.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Boude Figueredo, O. (2014). Desarrollo de competencias genéricas y específicas a través de una estrategia mediada por TIC en educación superior (II). *Educación Médica Superior*, 28(4), 652-666. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000400005





- Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26846>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 95-109). Grupo Santillana de Ediciones.
http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- González Maura, V.; González Tirados, R. M. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. <https://doi.org/10.35362/rie470710>
- Hernández Arteaga, I., Alvarado Pérez, J. C., & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(44), 135-151. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/620>
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, 42(2), 75-83. <https://doi.org/10.1108/00400910010331620>
- García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad educational. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>
- Garrido Rivera, A., Salgado Díaz, F., Soto Caro, C. P. & Blanc España, P. (2021). Competencias genéricas en la práctica profesional de la carrera Ingeniería Civil Eléctrica. El discurso entre la academia y la industria. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 29(2), 214-228. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052021000200214>
- González, J., Wagenaar R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_SP.pdf
- Lira, Y. (2012). ¿Cómo implementar y evaluar las competencias genéricas? Esperanza Lozoya Meza, México, Ed. Limusa, 2012. *Innovación Educativa*, 12(59), 163-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179425449006>
- Medina Palomera, A., Amado Moreno, M. G., & Brito Páez, R. A. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10143>
- Yáñez Galleguillos, L. M. (2020). Competencias genéricas en la educación universitaria: una propuesta didáctica. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 168-184. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.102>
- Ojeda-Nahuelcura, R.; Carter-Thuillier, B.; López-Pastor, V.; Fuentes-Nieto, T. & Gallardo-Fuentes, F. (2022). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física. *Retos*, 43, 521-532. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796>
- Pugh, G. & Lozano-Rodríguez, 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. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Rodríguez Jiménez. R. M., Terrón, M.J., Parra. G.P (2010). Recursos creativos corporales y uso de la comunicación no-verbal para el desarrollo y evaluación de competencias genéricas en alumnos de grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 142-157. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6222>





- Rosique Cedillo, G. J., & Rosique Cabañas, J. A. (2022). El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en las instituciones de educación superior en España. *Espacios Públicos*, 14(30), 231-245. <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/19849>
- Salazar Botello, C.M., Olguín Gutiérrez, C. E., Muñoz Jara, Y. A., (2019) Competencias genéricas en la educación superior: una experiencia en la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 807-825. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.24638>
- Salmerón Guzmán, M., Tovar Corona, B., Jaramillo Gómez, J. A. (2014). Metodología para definir las competencias genéricas docentes con base al mapa curricular y referentes institucionales. *Ciencia y Tecnología*, (14), 251-264. <https://doi.org/10.18682/cyt.v1i14.198>
- Universidad Evangélica de El Salvador (2015). *Modelo educativo*.
- Vásquez Valenzuela, L. (2023). Modelo educativo universitario y la percepción de titulados respecto a la competencia, emprendimiento y gestión con responsabilidad social de una universidad privada en Chile. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 7(1), 505-540. <https://doi.org/10.23854/autoc.v7i1.266>
- Vaquerano Martínez, E. K. (2014). *Conocimientos que poseen los docentes de dedicación completa de la Universidad Rafael Landívar, Campus Central, sobre evaluación, coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación del aprendizaje [tesis de posgrado]*. Universidad Rafael Landívar. https://crailandivarlibrary.alma.exlibrisgroup.com/discovery/delivery/502URL_INST:502URL/1285505140007696
- Vaquerano Amaya, J. A.; Morales Fernández, E. J.; Alvarado Mejía, M.; Flores Polanco, M. I., Castro Freire, M. S. (2017). *Una aproximación al perfil de competencias genéricas de los graduados universitarios que ingresan al mercado laboral en El Salvador*. (Informe febrero de 2017). Publicaciones Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”. <http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/handle/11674/754>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 22-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>

