
Las competencias genéricas en los estudios generales de una universidad peruana: Importancia y realización

Generic competences in general studies at a Peruvian university: importance and achievement

秘鲁大学常识科的常规能力:重要性和成就

Общие компетенции в общем образовании перуанского университета: значение и реализация

Osbaldo Turpo-Gebera

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
oturpo@unsa.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-2199-561X>

Marcela Ore-Perez

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
more@unsa.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-2228-0499>

Fabiola Pimentel-Cruces

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
fpimentel@unsa.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-8125-2837>

Fechas · Dates

Recibido: 2021/09/20
Aceptado: 2021/10/30
Publicado: 2022/01/101

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Turpo-Gebera, O., Ore-Perez, M., & Pimentel-Cruces, F. (2022). Las competencias genéricas en los estudios generales de una universidad peruana: Importancia y realización. *Publicaciones*, 52(3), 257–273. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22274>

Resumen

Las competencias se están posesionando plenamente como un enfoque de la formación universitaria, a partir de las propuestas del proyecto Tuning. En esta línea, la normativa que regula a las universidades peruanas prevé su aplicación. En esta investigación se estudió las percepciones de los estudiantes sobre el grado de importancia y realización de las competencias genéricas de quienes cursan los Estudios Generales en una universidad pública, situada en el sur peruano. Para tal propósito se utilizó un cuestionario de valoración de las competencias genéricas, y aplicó a una muestra representativa de estudiantes de las tres áreas académicas que conforman la universidad. Los resultados indican que, en general, la media de la realización asignada a las competencias genéricas está por debajo de la media de su importancia, evidenciando insuficiencias en la docencia y los apoyos institucionales, tales brechas difieren por área académica.

Palabras clave: universidad, educación, competencias, estudiantes, percepción.

Abstract

The competence-based approach is gradually being consolidated as a method for application in university education, based on the solutions proposals in the Tuning project. Along these lines, regulations governing Peruvian universities provide for its application. This study examined students' perceptions regarding the levels of importance and achievement assigned to the generic competences of students enrolled in General Studies at a public university located in southern Peru. For this purpose, a generic competences evaluative questionnaire was used and applied to a representative sample of students from the three academic areas into which the university is structured. The results revealed that overall the average level of achievement assigned to generic competences was lower than the average level of importance attributed to same, revealing shortcomings in teaching and institutional support. These gaps differed according to the academic field in question.

Keywords: university, education, competences, students, perception.

摘要

根据欧洲高校教育结构调整项目(Tuning)的提案,对能力的培养正在成为大学教育的关键。因此,管理秘鲁大学的法规确定了对能力培养方面的应用。在这项研究以位于秘鲁南部的一所公立大学学习通识教育的学生为研究对象,分析其对常规能力重要性的认识以及对获得该能力的看法。为此,我们使用了常规能力评估问卷,并将其应用于该大学三个学术领域学生的代表性样本上。结果表明,一般而言,获得常规能力的平均值低于对其重要性认识的平均值,这表明了在教学和机构支持方面的不足,此外这些差距因学术领域而异。

关键词:大学,教育,学生能力,理解。

Аннотация

Компетенции становятся полностью утвержденным подходом к университетскому образованию, основанным на предложениях проекта Tuning. В соответствии с этим, правила, регулирующие деятельность перуанских университетов, предусматривают их применение. В данном исследовании мы изучили восприятие студентами степени важности и достижения общих компетенций тех, кто изучает общеобразовательные

disciplinas en el estado universitario en el sur de Perú. Para esto se usó una encuesta para evaluar las competencias, que se aplicó en representativas muestras de estudiantes de tres áreas académicas, que forman parte del estado universitario. Los resultados muestran que, en general, los logros, atribuidos a las competencias, están por debajo del nivel de importancia, lo que indica deficiencias en la enseñanza y el apoyo institucional, ya que estas deficiencias difieren por áreas académicas.

Palabras clave: estado universitario, educación, competencias, estudiantes, percepción.

Introducción

Las universidades como efecto de la globalización y la explosión de la información han adquirido un rol estratégico, representando un significativo entorno para la producción y distribución del conocimiento, hasta constituirse en motor principal del desarrollo económico y social. La universidad, como invención humana consciente, se orienta a la búsqueda del bien, entendida como hacer las cosas de buen modo, a fin de concretar una mejor sociedad (Manzano-Arrondo & Andrés, 2007; Rocha, 2016). El papel de la universidad se ha tornado imprescindible para avanzar en la formación de las personas y de la sociedad, construyendo una cultura de relaciones humanas que influye en su entorno, dotándola de herramientas para profundizar críticamente su agencia, para que salvaguarde “la responsabilidad social de la universidad, sus mismos fines docentes e investigadores y la anhelada consecución de la igualdad” (Guerra, 2019, p. 47).

Las competencias se han instituido, en los últimos años, en un enfoque de referencia para la enseñanza-aprendizaje implementada por las universidades en su rol formador. Un proceso que ha supuesto el desarrollo de innovaciones curriculares que buscan la integración de saberes que contribuyan al logro personal y profesional. En ese discurso, se hace evidente la necesidad docente de la planificación y su ejecución. La perspectiva generada por las competencias obliga a la promoción de cambios que van modificando la metodología y las estrategias didácticas (Poblete et al., 2016). De hecho, la docencia se ha constituido en el medio y recurso dirigido a la optimización de los resultados de aprendizaje, a través de la adquisición de competencias por los estudiantes, situación que ha supuesto cambios en los sistemas de evaluación.

La adaptación y alineamiento formativo al enfoque de competencias lleva a integrarlas en las asignaturas, proceso que simboliza un desafío para la docencia y un reto institucional para avanzar en el cambio de las condiciones educativas. El trabajo por competencias considera el uso de estrategias que tengan un enfoque globalizador que promueva el aprendizaje interdisciplinario y aplicado (Villaruel & Bruna, 2014). Su intervención aumenta la probabilidad de la aprehensión del aprendizaje, una acción que requiere de una adecuada planificación y consiguiente puesta en práctica, de ese modo, la universidad busca responder a la creciente demanda de la sociedad, de desarrollar los procesos de formación de mayor pertinencia para la incorporación al ambiente laboral.

En la dinámica de cambios curriculares, las competencias cobran mayor dinamidad en las universidades latinoamericanas, dada la contribución del Proyecto Tuning (2004-2007) al promover una formación que integra saberes que contribuyen a la misión formadora de la universidad, en “una perspectiva en la que el aprendizaje sea

una tarea vitalicia, para una carrera productiva y para la ciudadanía” (Beneitone et al., 2007, p. 34). En ese reto, no caben ambigüedades ni evasiones, sino compromisos y responsabilidades que asignen a las competencias, la debida importancia para su desempeño, esto es, de formar a los estudiantes como sujetos en constante transformación, dotados de una sensibilidad hacia el cambio a fin de responder y adelantarse a los requerimientos de la sociedad.

La aplicación del modelo educativo basado en competencias en la formación universitaria busca la articulación de la investigación y docencia en la formación integral de los estudiantes. La dinámica comprende el recojo de las demandas sociales y su consiguiente transferencia hacia los grupos y proyectos de investigación para, posteriormente, retornar los resultados que aporten a las soluciones y ayuden a enriquecer la docencia con un currículo vinculado con lo global y local (glocal). Para García y Anido (2015) la renovación y actualización curricular basada en el modelo por competencias, asegura la formación de futuros profesionales en las competencias genéricas o transversales y específicas (Proyecto Tuning), construyendo conocimientos que fundamenten el desarrollo económico y social.

En la perspectiva de las competencias, las competencias genéricas se relacionan directamente con el ejercicio futuro, son comunes a las profesiones e incluyen elementos de orden cognitivo y motivacional; expresando “saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (por ejemplo: interpretar un gráfico de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes etc.)” (Corominas, 2001, p. 307). Las competencias se expresan en capacidades como: i) instrumentales, de orden metodológico o procedimental, conducentes al análisis y síntesis, la organización, planificación y gestión de la información; ii) personales, para el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, el compromiso ético, etc., y; iii) sistémicas, para el aprendizaje autónomo, adaptación, creatividad y liderazgo, etc. (González & González, 2008). En conjunto, contribuyen a la formación integral, específicamente, a la adquisición de una cultura científica y humanística.

Las competencias genéricas trascienden las materias, y se adquieren a lo largo del plan de estudios (Miró & Capó, 2010). Asumir su enfoque implica responsabilidad institucional, definida desde cuatro elementos analíticos: a) transversalidad, abarca varios campos sociales y actividades humanas, no solo académicas y profesionales, sino también, lo personal y social; b) complejidad mental, favorece el desarrollo del pensamiento intelectual de orden superior, como la crítica y el análisis, la reflexión y autonomía mental; c) multifuncionalidad, dependen de un campo extendido y diverso de demandas habituales, profesionales y sociales para lograr metas y satisfacer situaciones en variados contextos; d) multidimensionalidad, consideran dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras (Rychen & Salganik, 2003).

El desafío planteado por la ley universitaria 30220 del 2014 en Perú significó un conjunto de cambios y continuidades derivadas. Entre las reformas planteadas destaca la renovación de los estudios de pregrado (Licenciatura), al establecer un periodo de formación obligatoria, denominada Estudios Generales (EEGG) orientadas a la integración de saberes (Vélez, 2013). Tales estudios constituyen la puerta de ingreso a la vida universitaria (Rangel, 2019) con una duración no menor de 35 créditos y está dirigido a la formación integral de los estudiantes (art. 41), como etapa previa a los estudios específicos y de especialidad (art. 42). En ese sentido, las universidades peruanas las implementan de acuerdo a sus condiciones y flujos decisionales. Cada universidad ha

determinado la dinámica de su operatividad, buscando responder, desde una diversidad de perspectivas a las demandas sociales (Turpo-Gebera et al., 2020).

Las universidades esperan que sus estudiantes, durante los estudios generales, adquieran competencias genéricas que: i) refuercen la formación básica con cursos introductorios; ii) definan y confirmen la vocación profesional; iii) configuren un espacio de aproximación a las formas de conocimiento y; iv) fortalezcan su madurez intelectual, personal y social (Del Valle, 2011). Los propósitos deben orientar la formación de ciudadanos competentes, profesional y académicamente responsables, con conciencia histórica y social, sentido crítico y vasto juicio (Nussbaum, 2011); para que contribuyan al “empleo de sus capacidades racionales, discursivas y críticas” (Guerra, 2011, p. 61), para el desarrollo de la cultura y del humanismo en general como soportes de una sociedad democrática, basada en la pluralidad y la multiplicidad de perspectivas.

La preeminencia de las competencias genéricas (CG) en la formación profesional desarrollada en las universidades latinoamericanas es destacada en el Proyecto Tuning, “como punto de referencia dinámico y perfectible” (Beneitone et al., 2007, p. 37). El paradigma de las competencias sitúa al sujeto que aprende como lo central, un quehacer que exige un mayor protagonismo y compromiso efectivo. La importancia asignada permite: reconocer perfiles profesionales y académicos, encauzar la gestión del conocimiento, responder a las demandas de la sociedad del aprendizaje, contribuir a una mayor empleabilidad y ciudadanía, facilitar el dialogo e intercambio entre diferentes, etc. Por ende, su adquisición demanda estrategias integrales, complejas y contextualizadas para que interaccionen conocimientos, destrezas, habilidades y normas.

La importancia de las competencias genéricas es percibida por los estudiantes, como la relevancia asignada a la competencia para el trabajo en el desarrollo de su profesión. Su valoración involucra estimaciones diferenciadas, de unas competencias sobre otras, estableciendo un ranking de prioridades. El proceso competencial se relaciona con el desarrollo curricular, que la encauza como evidencias del logro o su alcance (realización) (Suárez, 2017; Vera et al., 2010). Medir u observar las certezas concretas de la transferencia del aprendizaje permite reconocer la importancia asignada. Pero, no es suficiente, se requiere de su realización, es decir, el grado de logro o adquisición y las brechas que se manifiestan (Rubau et al., 2013).

Los contrastes entre importancia y realización de las competencias genéricas reflejan la valoración estudiantil, que conviene repensar, a fin de desarrollar medidas más relevantes y robustas que permitan establecer su pertinencia y conlleven a un currículo troncal; dado el mayor nivel de realización y mayor importancia. Asimismo, permite proponer competencias mínimas, reconocer sustratos comunes, asegurar calidad, facilitar movilidad e identificar falencias.

En general, el Proyecto Tuning reveló que los promedios de realización están por debajo de los promedios de importancia (Beneitone et al., 2007), las diferencias responderían a la escasa atención e inversión en el cambio institucional y pedagógico por la limitación de espacios para la reflexión y discusión (Figueroa & García, 2017).

Los estudiantes perciben a las competencias genéricas relacionadas con la investigación, como de mayor importancia; mientras que las vinculadas con el medio ambiente, habilidades interpersonales y respeto por la diversidad y multiculturalidad, como de menor importancia (Rubau et al., 2013), así mismo, valoran la autonomía, las relaciones interpersonales y, avizoran un mayor nivel de logro. Por otro lado, la flexibilidad o adaptación a nuevos escenarios laborales no alcanzaría mayor realización (Suarez, 2017). De otro lado, consideran como importantes para la formación profesional, un

segundo idioma y trabajar en contextos internacionales; y de menor realización a las habilidades de criticidad y abstracción. Una gran cantidad de estudiantes califican como escaso el grado de realización de las competencias vinculadas a la investigación y el compromiso con el medio sociocultural (Vera et al., 2010).

Los estudios resaltan las diferencias percibidas por los estudiantes sobre la concreción de la importancia y realización de las competencias genéricas. Los valores promedio de importancia son significativamente mayores que los de realización, y estarían relacionadas con “las competencias docentes, el diseño curricular inconexo de basado en contenidos y la formación de habilidades y obtención de conocimientos; con una práctica profesional y servicio social [rutinarios]” (Vera et al., 2010, p. 53).

Para el proyecto Tuning, las variaciones responderían a la homogeneidad cultural de la población, así como al tamaño muestral, y a la diversidad de formaciones profesionales analizadas (Beneitone et al., 2007).

Visto el decurso de las competencias genéricas en la formación profesional de las universidades latinoamericanas, corresponde reconocer los grados de importancia y realización percibidos por los estudiantes, es decir, las brechas entre la relevancia para el trabajo profesional y el logro o alcance obtenido, de quienes cursan los primeros años de formación universitaria, definida como la etapa de estudios generales en las universidades peruanas. De ese modo, se estima su nivel de adquisición y desarrollo, e induce a la necesidad de un análisis comparativo de las percepciones estudiantiles en las diversas áreas formativas. Asimismo, se evaluará las diferencias presentadas entre las competencias de mayor importancia y su nivel de concreción o realización.

Método

Considerando el diseño de investigación descriptivo-comparativo se realizó la medición de las percepciones estudiantiles sobre las competencias genéricas. Para lo cual se aplicó el cuestionario “Percepciones de los estudiantes sobre la importancia y realización de las competencias genéricas en los estudios generales-2019”, (v.1.0). El instrumento se elaboró a partir del listado de competencias compuesto por cuatro factores: i) procesos de aprendizaje; ii) valores sociales; iii) contexto tecnológico e internacional y; iv) habilidades interpersonales (Beneitone et al., 2007) (Ver Tabla 1). Consta de dos partes: i) datos personales, con 5 ítems; ii) Grado de importancia, 27 ítems y; grado de realización de las competencias genéricas, 27 ítems. Se utilizó una escala con 4 valores: 1 = nada; 2 = poco; 3 = suficiente; 4 = mucho.

El estudio se sostiene en la medición y comparación de dos variables: importancia y realización de las competencias genéricas. El proyecto Tuning define a la: i) importancia, como el grado de relevancia de la competencia para el trabajo en su profesión y, a la ii) realización, como el grado del logro o alcance de las competencias como resultado de haber cursado una carrera (Beneitone et al., 2007).

La muestra de estudio la conformaron 747 estudiantes que cursan los estudios generales en una universidad pública, acreditada y ampliamente reconocida por su trayectoria académica e investigativa. La universidad en mención, situada en una de las regiones del sur peruano, es una de las más antiguas del país, está ubicada entre las primeras del ranking nacional, y oferta carreras distribuidas en tres áreas de conocimiento (Ciencias sociales, Ingenierías y Biomédicas).

Tabla 1

Competencias genéricas acordadas para América Latina por el proyecto Tuning

Factores	Competencias genéricas
<i>Proceso de aprendizaje</i>	CG1: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
	CG2: Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
	CG3: Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión
	CG4: Capacidad de comunicación oral y escrita
	CG5: Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
	CG6: Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
	CG7: Capacidad de investigación
	CG8: Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedentes de fuentes diversas
	CG9: Capacidad crítica y autocrítica
	CG10: Responsabilidad social y compromiso ciudadano
<i>Valores sociales</i>	CG11: Compromiso con la preservación del medio ambiente
	CG 12: Compromiso con el medio socio cultural
	CG13: Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
	CG14: Capacidad para formular y gestionar proyectos
	CG15: Compromiso ético
<i>Contexto tecnológico e internacional</i>	CG16: Capacidad de comunicación en un segundo idioma
	CG17: Habilidad para trabajar en contextos internacionales
	CG18: Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
	CG19: Capacidad para organizar y planificar el tiempo
	CG20: Capacidad para actuar en nuevas situaciones
	CG21: Capacidad creativa
	CG22: Capacidad para tomar decisiones
<i>Habilidades interpersonales</i>	CG23: Capacidad para trabajar en equipo
	CG24: Habilidades interpersonales
	CG25: Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes
	CG26: Habilidad para trabajar en forma autónoma
	CG27: Compromiso con la calidad

Se encuestó a los estudiantes que durante el año académico 2018 cursaron estudios generales. A ellos se les aplicó el cuestionario al año siguiente de sus estudios (2019),

previa aceptación del consentimiento informado. La muestra de estudio constituyó el 32 % de la población de matriculados (2342 estudiantes). La selección de los encuestados fue de carácter probabilístico y por cuotas (áreas formativas y sexo). La validez del cuestionario se comprobó a través de la opinión de expertos en metodología. Sus sugerencias llevaron a tomar decisiones oportunas sobre los ítems formulados y la estructura del instrumento. Con los datos recogidos se realizó la prueba de confiabilidad ($\alpha = .919$). El valor del alfa de Cronbach indica una alta fiabilidad de la escala.

Resultados

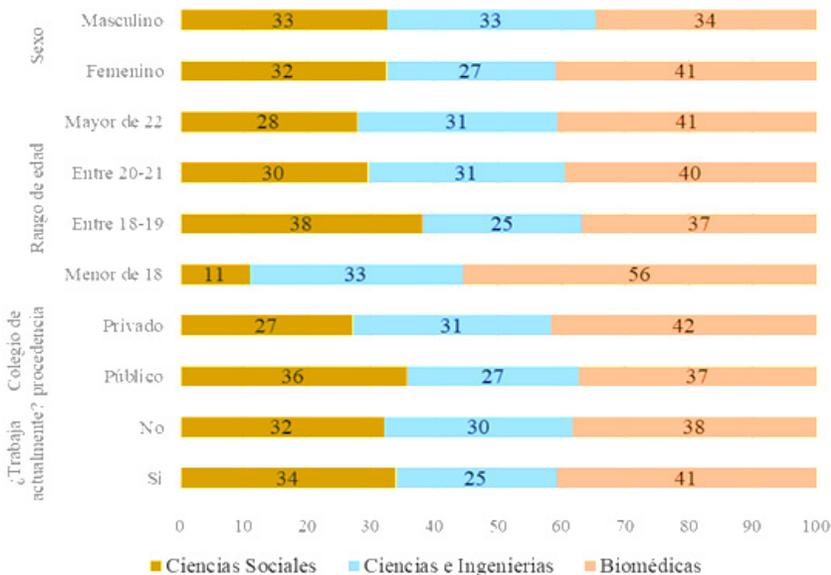
Los resultados del estudio evidencian el grado de importancia y de realización de las competencias genéricas percibidas por los estudiantes de estudios generales. La Tabla 3 presenta los resultados en orden decreciente, a partir de los valores promedios asignados por los estudiantes a las 27 competencias genéricas.

Sobre los sujetos de estudio

El siguiente gráfico revela el perfil sociodemográfico de los sujetos que componen la muestra de estudio, organizado por áreas de conocimiento.

Figura 1

Perfil sociodemográfico de los sujetos de estudio, según área académica (%)



En Perú, el término de los estudios secundarios (entre 16 y 17 años) y la aprobación del examen de admisión marcan el inicio de los estudios generales. En los últimos años, la población universitaria transita a un equilibrio de género, aunque con ligeras diferencias en las áreas de conocimiento. En la universidad estudiada, en Ingeniería-

rías predominan los varones (33%) y en Biomédicas, las mujeres (41%). Por edades, la edad promedio de ingreso está en 19 años (Censo Nacional Universitario, 2010), coincidente con la muestra, entre los 18 y 19 años (41%). En Biomédicas se dan ingresos más tardíos, mayores a 18 años, y en Ingenierías, menores de 18. Los estudiantes de estudios generales proceden mayoritariamente de Colegios públicos (63%), con predominio en Ciencias Sociales (36%). En términos globales, el 77% se dedica exclusivamente a los estudios, es decir, no laboran.

La importancia percibida por los estudiantes sobre las competencias genéricas revela la preeminencia asignada a su desempeño futuro, en tanto que la realización, expresa la materialización o logro de la misma. Desde esa perspectiva, la Tabla 2 presenta la valoración percibida por los estudiantes de estudios generales.

Tabla 2

Percepción media de la importancia y realización de las competencias genéricas

Competencia Genérica	Importancia	Realización
CG1: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3.61	2.62
CG2: Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	3.67	2.71
CG3: Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión	3.64	2.85
CG4: Capacidad de comunicación oral y escrita	3.64	2.80
CG5: Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3.61	2.80
CG6: Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3.59	2.72
CG7: Capacidad de investigación	3.58	2.70
CG8: Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedentes de fuentes diversas	3.57	2.80
CG9: Capacidad crítica y autocrítica	3.61	2.68
CG10: Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3.45	2.87
CG11: Compromiso con la preservación del medio ambiente	3.56	2.91
CG12: Compromiso con el medio socio cultural	3.47	2.83
CG13: Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3.57	3.01
CG14: Capacidad para formular y gestionar proyectos	3.54	2.58
CG15: Compromiso ético	3.62	3.00
CG16: Capacidad de comunicación en un segundo idioma	3.59	2.42
CG17: Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3.48	2.31
CG18: Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	3.52	2.67
CG19: Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3.64	2.72

Competencia Genérica	Importancia	Realización
CG20: Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3.57	2.78
CG21: Capacidad creativa	3.55	2.83
CG22: Capacidad para tomar decisiones	3.64	2.85
CG23: Capacidad para trabajar en equipo	3.59	3.10
CG24: Habilidades interpersonales	3.54	2.91
CG25: Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	3.54	2.86
CG26: Habilidad para trabajar en forma autónoma	3.50	2.86
CG27: Compromiso con la calidad	3.62	2.91
Valor promedio de las CG	3.58	2.78

La percepción de las competencias genéricas permite reconocer que el grado de importancia percibida por los estudiantes, en promedio, se encuentra en 3.58 (próximo a 4 = mucho); mientras que la realización en 2.78 (muy próximo a 3 = suficiente). La diferencia revela la brecha entre importancia y realización (.8). Los valores de percepción de la importancia son muy sutiles, mientras que las de su realización resultan muy significativas cuando se las evalúa. De ese modo, se aprecia la importancia asignada, cercana a la plena valoración (4 = mucho), en contraste a la realización, entre 3 = suficiente y 2 = poco. La diferencia entre las percepciones indica que los estudiantes valoran ampliamente la importancia de las competencias genéricas para su desarrollo futuro, en tanto que, perciben que su realización no se concreta de igual modo, es decir, no se estarían logrando con la suficiencia debida.

De la Tabla 2 se pueden derivar las competencias genéricas de mayor y menor importancia y realización, valoradas según la perspectiva estudiantil y reveladas en la Tabla 3. Su organización muestra el sentido de las diferencias.

En términos de importancia, los estudiantes de estudios generales aprecian ampliamente a las competencias relacionadas con los procesos de aprendizaje (CG2, CG3 y CG4) y habilidades interpersonales (CG19 y CG22), mientras que, restan importancia a las competencias vinculadas con los valores (CG10, CG12 y CG14), y el contexto tecnológico e internacional (CG17 y CG18), en razón a su limitada vinculación con la vida institucional. Consideran también que, las competencias genéricas de mayor realización, es decir, las que más se concretan son los valores sociales (CG13, CG15 y CG11) y habilidades interpersonales (CG23, CG24 y CG27). Y de menor realización, las del contexto tecnológico e internacional (CG17, CG16 y CG18) y proceso de aprendizaje (CG1 y CG9).

Las estimaciones asignadas responderían a su iniciación académica, plenamente remarcadas por un sentido distinto a lo prescrito por los estudios generales, por cuanto, se incide en el reforzamiento de capacidades y de disposiciones que aporten al refuerzo en los estudios, mas no en el cultivo de una cultura científica y humanista, cuya realización no se estaría concretando fehacientemente.

Respondiendo al objetivo de indagar la importancia y la realización percibida por los estudiantes de las diversas áreas académicas. La Tabla 4 resume las diferencias a partir de los factores que configuran las competencias genéricas.

Tabla 3

Comparación de la importancia y realización de las competencias genéricas más valoradas

Mayor importancia		Mayor realización	
Competencia Genérica	Media	Competencia Genérica	Media
CG2: Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3.67	CG23: Capacidad para trabajar en equipo	3.10
CG3: Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión	3.64	CG13: Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3.01
CG19: Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3.64	CG15: Compromiso ético	3.00
CG4: Capacidad de comunicación oral y escrita	3.64	CG11: Compromiso con la preservación del medio ambiente	2.91
CG22: Capacidad para tomar decisiones	3.64	CG24: Habilidades interpersonales	2.91
CG15: Compromiso ético	3.62	CG27: Compromiso con la calidad	2.91
Menor importancia		Menor realización	
Competencia Genérica	Media	Competencia Genérica	Media
CG10: Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3.45	CG17: Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2.31
CG12: Compromiso con el medio socio cultural	3.47	CG16: Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2.42
CG17: Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3.48	CG14: Capacidad para formular y gestionar proyectos	2.58
CG26: Habilidad para trabajar en forma autónoma	3.50	CG1: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	2.52
CG18: Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	3.52	CG18: Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2.67
CG14: Capacidad para formular y gestionar proyectos	3.54	CG9: Capacidad crítica y autocrítica	2.68

Tabla 4

Valores medios de los factores de realización e importancia de las competencias genéricas

		Área de Ciencias Sociales		Área de Ingenierías		Área de Biomédicas	
		Media	Varianza	Media	Varianza	Media	Varianza
Factores	Proceso de aprendizaje	3.62	.70	3.73	.62	3.53	.55
	Valores sociales	3.56	.72	3.62	.65	3.45	.60
	Contexto tecnológico e internacional	3.51	.68	3.67	.67	3.43	.63
	Habilidades interpersonales	3.60	.64	3.66	.67	3.50	.53
		Media	Varianza	Media	Varianza	Media	Varianza
Factores	Proceso de aprendizaje	2.63	.93	2.70	.94	2.87	.75
	Valores sociales	2.80	.71	2.75	.68	3.00	.61
	Contexto tecnológico e internacional	2.35	.64	2.33	.56	2.67	.55
	Habilidades interpersonales	2.82	.64	2.78	.63	2.97	.57

En términos de la importancia percibida por los estudiantes, las competencias genéricas presentan valores diferenciados en las áreas de conocimiento. Los valores promedios que definen a los factores configurantes de las competencias genéricas son significativamente mayores que los de realización ($t = 4.18$, $p = .01$), en el área de Ingenierías. Estas brechas indican, según la percepción de los estudiantes de estudios generales, que lo importante para su formación no está en consonancia con lo recibido. En las demás áreas también se aprecian esas diferencias. En términos generales, la importancia asignada por los estudiantes a las competencias genéricas no se estaría traduciendo en logros efectivos, dicha situación va más allá de la docencia, alude también a los apoyos institucionales.

Si observamos las competencias genéricas consideradas como de mayor importancia, y su nivel de realización, podremos reconocer la efectividad del trabajo docente e institucional, es decir, los recursos empleados y los logros alcanzados. Las figuras siguientes presentan las diferencias establecidas entre importancia y realización, según las áreas de conocimiento.

Figura 2

Importancia y realización de las competencias genéricas en el área de Ciencias Sociales



Los resultados de la importancia de las competencias genéricas percibida por los estudiantes de estudios generales del área de Ciencias Sociales evidencian los énfasis en los procesos de aprendizaje (CG1, CG2 y CG4) y las habilidades interpersonales (CG19, CG22 y CG27); más el nivel de realización o concreción no es satisfactorio (media = 2.74), entre poco y suficiente. Todas las medias de la importancia superan a las de su realización. Las diferencias de valoración (.85 - 1.02), entre la importancia y su realización resultan significativas ($t = 1$, $p = .000011$), muestran limitaciones en su optimización. Este nivel de realización podría deberse a la escasa atención docente por mejorar la enseñanza y a la configuración curricular de las carreras de ciencias sociales, compuesta por materias más orientadas al pragmatismo, y desligados del sustento humanista y científico que deberían tener los estudios generales.

Figura 3

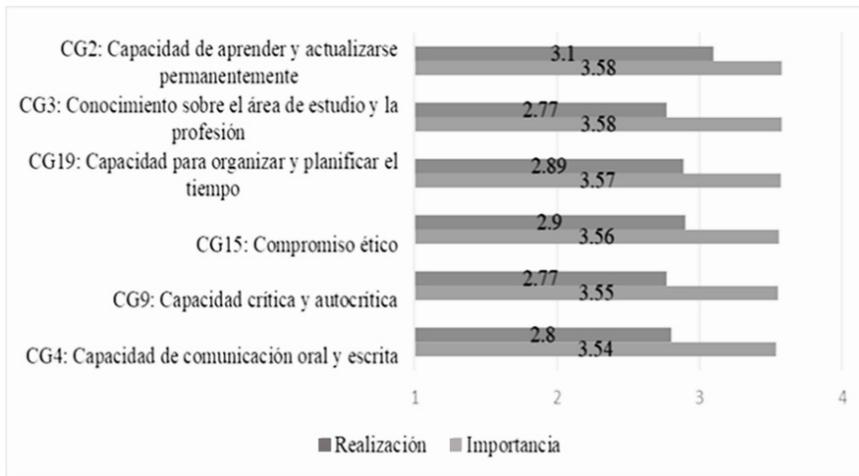
Importancia y realización de las competencias generales en el área de Ingenierías



La representación de la importancia y realización de las competencias genéricas percibida por los estudiantes de Ingeniería (Ver Figura 3), evidencia brechas marcadas, entre .89 y 1.16; ligeramente superiores a los del área de Ciencias Sociales. Los estudiantes de Ingeniería estiman como competencias genéricas más importantes, a las asociadas a los procesos de aprendizaje (CG2, CG3 y CG7), contexto tecnológico e internacional (CG16) y las habilidades interpersonales (CG19 y CG22). Entre la importancia y realización de las competencias genéricas se presentan diferencias significativas ($t = .99$, $p = .0000001$), con una brecha más extendida ($= 1.0$) que en Ciencias Sociales ($= .93$). Esta situación respondería a que el currículo de estudios de las carreras de Ingeniería tiene un carácter más técnico, distante de la orientación de los estudios, y que, por ende, demanda una docencia más especializada que del profesorado de estudios generales.

Figura 4

Importancia y realización de las competencias generales en el área de Biomédicas



Los estudiantes de estudios generales de las carreras de Biomédicas presentan diferencias significativas entre la importancia y realización ($t = .99$, $p = .0000001$), un promedio de .69 puntos, distante de las dos áreas anteriores. Las brechas entre importancia y realización no serían tan amplias. Estos estudiantes estiman como importantes las competencias genéricas vinculadas con los procesos de aprendizaje (CG2, CG3, CG4 y CG9) y valores sociales (CG15) y habilidades interpersonales (CG19); entre ellos prima un mayor interés por aprender y actualizar en su área formativa, pero también, de crítica y autocrítica. Las menores diferencias entre importancia y realización parecen revelar mejor desempeño docente y mayor interés por aprender y, por ende, mayores logros de realización. En esta área se sitúan las carreras de medicina, enfermería y otras, cuyo nivel de selección es más demandante.

Discusión y conclusiones

El estudio evidencia que la importancia y realización de las competencias genéricas, entre los estudiantes que cursan estudios generales, presentan preferencias y diferencias de percepción. El logro de las competencias representa el dominio de las capacidades esenciales para el mundo de hoy, y que la universidad debe proveer. En ese sentido, se espera que los estudiantes refuercen su formación básica, definan su vocación profesional y fortalezcan su madurez intelectual y social. Para los estudiantes, la universidad es responsable de generar las condiciones para su desarrollo integral, en condiciones de equidad (Guerra, 2019), que supone innovaciones curriculares continuas que contribuyan a la optimización de los logros de aprendizaje (Villarroel & Bruna, 2014).

En la perspectiva del logro de las competencias genéricas, el estudio evidencia que los mayores logros se dan en el aprendizaje de las habilidades interpersonales, la autonomía, la adaptación a nuevos escenarios, la flexibilidad y el intercambio académico, entre otros; similares a lo comprobado por Beneitone et al. (2007) y Rubau et al. (2013). Para los estudiantes, es también de consideración, las competencias de carácter instrumental referidas a la adquisición de un segundo idioma, así como el trabajo en contextos internacionales, de acuerdo a lo verificado, también, por Suarez (2017). El estudio, igualmente, corrobora el limitado logro de las competencias vinculadas a la investigación, la escasa capacidad crítica y de abstracción, fundamentales para el desarrollo académico (Vera et al., 2010).

La prioridades evidenciadas y limitadas concreciones de las competencias genéricas responden a su proceso de iniciación académica, de fortalecer las capacidades para aprender y actualizarse, así como conocer su área de estudio. De ese modo, podrán comunicarse, al tiempo que logran una mayor vinculación con la vida institucional, a través de organizar y planificar el tiempo y tomar decisiones (Del Valle, 2011; Suárez, 2017). Aunque, la importancia asignada a dichas competencias genéricas no se corresponde con las de mayor realización, de trabajar en equipo y compromiso de la calidad, y de valoración social, como el respeto a la diversidad y medio ambiente. Aun así, se aprecia que no siempre las competencias genéricas más importantes son igualmente valoradas como las de mayor realización.

Los estudiantes de estudios generales perciben que el promedio de la importancia de las competencias genéricas está por encima de la media de realización, un resultado semejante a lo encontrado en el Proyecto Tuning para los estudiantes de América Latina (Beneitone et al., 2007). Tales brechas son apreciables en las Tablas 2, 3 y 4, y las Figuras 1, 2 y 3. Considerando las variaciones entre la importancia y realización, se reconoce que las menores diferencias aluden a los procesos de aprendizaje; mientras que las de mayor diferencia responden a los valores sociales, como refieren Rubau et al. (2013). La escasa valoración a los referentes sociales, podría deberse a su limitada vinculación institucional, dada su iniciación académica y al desconocimiento de las actividades universitarias, las mismas que por su carácter público, están orientados en mayor grado a la responsabilidad social (Turpo-Gebera, 2018).

Las diferencias percibidas sobre los grados de concreción de la importancia y realización de las competencias genéricas hacen evidentes las preferencias estimadas (Corominas, 2001; Fernández-March, 2006; Poblete et al., 2016). Para los estudiantes, las competencias de mayor importancia se vinculan con los procesos de aprendizaje, aun-

que su realización no sea suficiente; valoran, igualmente, como de mayor importancia al contexto tecnológico e internacional, pero su realización no resulta convincente. En síntesis, los resultados expresan el escaso interés por promover la implicación desde el conocimiento de idiomas y las aplicaciones tecnológicas. Una situación controversial, puesto que la universidad es señalada como referente tecnológico y, en su plan de estudios, se incluye el aprendizaje de un segundo idioma; las mismas que no son percibidas plenamente por los estudiantes, probablemente, por su escasa implicación institucional.

Agradecimientos

Este artículo forma parte del proyecto “Los estudios generales en la universidad peruana: contexto, relevancia y prospectiva para la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa” financiado por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, con Contrato N° IBAS-01-2019-UNSA.

Referencias

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina Informe final-Proyecto Tuning. América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto-Universidad de Gröningen.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, (325), 299-321.
- Del Valle, J. (2011). Los Estudios Generales y la formación integral: cuando la tradición no es un peso muerto. En F. Tubino, E. Guerra, J. del Valle, & J. Ferradas (Eds.), *Contexto y sentido de los estudios generales* (pp. 21-46). PUCP.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Figuroa, E., & García, V. (2017). Adopción del modelo educativo por competencias, desde la categoría de Campus de Bourdieu. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-22. 10.15517/aie.v17i1.28100
- García, L., & Anido, J. (2015). Las funciones universitarias como fundamento para generar competencias orientadas hacia la codificación del conocimiento agrícola local. *Acta Agronómica*, 65(1), 58-64. 10.15446/acag.v65n1.47515
- González, V., & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- Guerra, M. (2019). Universidades, neoliberalismo académico e igualdad de género. En A. Casado da Rocha (Ed.), *Cultura dual. Nuevas identidades en interacción universidad-sociedad* (pp. 33-48). Plaza y Valdés.
- Ley N° 30220, de 9 de julio de 2014. *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú.
- Manzano-Arrondo, V., & Andrés, L. (2007). *El diseño de la nueva universidad europea. Algunas causas, algunas consecuencias*. Atrapasueños.
- Miró, J., & Capó, J. (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, 101-110. 10.4995/redu.2010.6219

- Nussbaum, M. (2011). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Andrés Bello.
- Poblete, M., Bezanilla, M., Fernández-Nogueira, D., & Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91. 10.5565/rev/educar.713
- Rangel, G. (2019). Los Estudios Generales en la Educación Superior: Una mirada desde la experiencia del estudiantado de primer ingreso a la Universidad de Costa Rica. *Revista Estudios*, s/n. 10.15517/RE.VOI0.36276
- Rocha, R. (2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. *Educere*, 20 (66), 215-224.
- Rubau, C., Dias, I., Tovar, M., & Fernández, A. (2013). Importancia de las competencias genéricas Tuning-América Latina para el desarrollo de la formación para la investigación. Estudio comparativo en el Instituto de Ciencias Básicas de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). En *Actas. IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Girona, 9-12 de septiembre de 2013.
- Rychen, S., & Salganik, L. (2003). A holistic model of competence. En D. Rychen & L. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Hogrefe & Huber.
- Suárez, X. (2017). Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de psicología que inician y finalizan su formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3). 10.15517/AIE.V17I3.30277
- Turpo-Gebera, O., Hurtado-Mazeyra, A., Delgado-Sarmiento, Y., & Mango, P. (2020). Sistemas formativos y organizativos de los estudios generales en universidades peruanas: aproximaciones a sus sentidos. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E31, 161–177. <http://www.risti.xyz/issues/ristie31.pdf>
- Turpo-Gebera, O. (2018). Representaciones de resultados educativos: PISA 2015 en medios digitales peruanos. *Espacios*, 39(5). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n05/a18v39n05p16.pdf>
- Vélez, W. (2013). La integración del conocimiento como fundamento de los estudios generales. *Ciencia y Sociedad*, 38(4), 643-658. 10.22206/cys.2013.v38i4.pp643-658
- Vera, J., Estévez, E., & Ayón, L. (2010). Percepción de estudiantes universitarios sobre importancia y realización de competencias genéricas. *Revista de Educación y Desarrollo*, (15), 47-54.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>