

Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios

MAGALY ANDREA QUINTANA PUSCHEL
M. SOLANGE RACCOURSIER STEFFEN
ALEJANDRA XIMENA SÁNCHEZ GUZMÁN
HENRY WILLIAMS SIDLER VEGAS
JOSSELINNE RUTH TOIRKENS NIKLITSCHKE
Universidad de Los Lagos, Chile

1. Presentación

El acceso a la universidad implica la realización de un trabajo cognitivo y una disposición afectiva que exige la presencia de ciertas condiciones en los individuos que acceden a ella.

Los alumnos que ingresan a la universidad deberían poseer ciertas competencias, indispensables para asegurar su permanencia en ella y la consecución de sus estudios. Estas competencias, desde el punto de vista del aprendizaje, deberían garantizar al alumno el éxito en cualquier ámbito del saber: es decir, serían transversales a cualquier tarea de adquisición de conocimientos. Se consideran competencias transversales: la capacidad para regular sus propios aprendizajes, aprender solos y en grupo, y resolver las dificultades a que se ven enfrentados durante el transcurso del proceso de aprendizaje. Para lograr lo anterior es necesario, por su parte, tener conciencia de los propios procesos de pensamiento, de las estrategias y de los métodos que cada uno usa para aprender (cadre d'évaluation PISA, 2003).

Estas condiciones suponen que el éxito de los estudiantes está ligado —entre otros factores— a su competencia para comprender lo que leen, al uso de variadas estrategias de aprendizaje, a su capacidad para reflexionar de forma profunda sobre sus procesos de aprendizaje, a poner en juego estrategias generales de resolución de problemas y a la capacidad de trabajar en grupo. En otras palabras, es requisito para el éxito académico que los estudiantes tengan las competencias necesarias para “aprender a aprender”.

Un escaso manejo de estas competencias implica que el estudiante carece de una condición fundamental para desempeñarse en el mundo moderno, donde la formación de pregrado es sólo un paso en el proceso de formación continua (Investigación 2001-2002 Proyecto Tuning).

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 44/5 – 25 de noviembre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



2. Información de base

La Universidad de Los Lagos, Osorno, tuvo la oportunidad de abordar esta problemática a través de un Proyecto Institucional.

En esa perspectiva el Proyecto Mecesus ULA 0201 contempló como insumos para la determinación de las competencias transversales para el aprendizaje que debieran poseer los estudiantes universitarios, los siguientes aspectos:

- 1) *El diagnóstico de conductas de entrada* de los alumnos iniciales, cohorte 2003, de 11 carreras no pedagógicas; a saber: Arquitectura, Biología Marina, Contador Público y Auditor, Diseño, Ingeniería Comercial, Ingeniería en Acuicultura, Ingeniería en Alimentos, Trabajo Social, Tecnología en Conservación de Alimentos por Frío, Técnico Universitario en Recursos Forestales, Técnico en Acuicultura, a través de la aplicación de las pruebas: Inventario de Autoestima, de Coopersmith; Inventario de Estrategias de Aprendizaje, de Schmeck; Test de Inteligencias Múltiples, de Gardner; Prueba de Comprensión Lectora, de Condemarán y Alliende .
- 2) *Información de los egresados* acerca de las habilidades profesionales generadas y la compatibilidad de ellas con los requerimientos laborales.
- 3) *Información de los usuarios* acerca de las necesidades que deben cubrir los profesionales que egresan de nuestra casa de estudios superiores.

3. Resultados del diagnóstico

La información recopilada permitió concluir que los alumnos iniciales de la Universidad de Los Lagos presentan, en síntesis, las siguientes características:

- *Lectura comprensiva* insuficiente para un eficiente abordaje del aprendizaje universitario.
- *Habilidades matemáticas* poco desarrolladas para responder a los requerimientos del aprendizaje de la educación superior.
- *Dificultades para organizar el material a aprender en categorías precisas*, lo que se relaciona con la primera aproximación al material a aprender para conectarlo con lo que ya se sabe. Esto afecta a la primera parte del proceso de aprendizaje, disminuyendo las probabilidades de éxito en procesos más avanzados.
- *Capacidad en desarrollo para apropiarse del material a aprender* hasta el punto de poder expresarlo en sus propias palabras.
- *Capacidad en desarrollo de estrategias de profundización* como clasificar, comparar, contrastar, analizar, sintetizar.
- *Autoestima poco desarrollada*.

El análisis acucioso de la información recién descrita permitió levantar el "perfil del estudiante universitario exitoso", a saber: Un alumno/a eficiente y eficaz debe poseer competencias cognitivas y socio-

afectivas referidas a: leer comprensivamente, usar una variedad de estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas, poseer habilidades de pensamiento lógico, capacidad para trabajar en grupo, conciencia metacognitiva y autonomía y, un buen desarrollo de la autoestima. (Mayer, Sainz, Godino y otros).

4. Justificación teórica

La forma de abordar la problemática existente concitó un dilema: centrarse en los contenidos que los estudiantes deberían dominar en cada sector de la formación profesional, lo que tradicionalmente se realiza en los cursos de "nivelación" o, asumir la tarea de desarrollar habilidades verbales, de comprensión, lógico matemáticas y socioafectivas; entrenándolos para desarrollar estrategias de aprendizaje coherentes con su condición de aprendices universitarios y conducentes a la materialización del "estudiante exitoso". Dentro del marco del Proyecto Mecesus ULA 0201 la opción fue esta última, la que implica trabajar con habilidades genéricas para el aprendizaje, donde se insertan las que hemos llamado "competencias transversales". Si bien existen estudiantes que desarrollan habilidades genéricas de aprendizaje, hay muchos que no lo hacen durante su paso por la educación primaria y secundaria tradicional. Es por ello que diversos autores sostienen la necesidad de enseñar estas habilidades en un marco contextual y proveer instancias de práctica que favorezcan su transferencia a diversas áreas del conocimiento. Para propender al alcance del procesamiento profundo de la información es necesario, también, enseñar a los estudiantes a usar las habilidades genéricas de manera metacognitiva. (Good y Brophy, 2000) (Truffello y Pérez, 1995) (A. Woolfolk, 1999).

El desafío fue, pues, implementar una propuesta para entrenar a los estudiantes en competencias cuyo desarrollo es insuficiente para el logro de sus metas. Surgió de este modo la necesidad de definir las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas requeridas como herramientas por los estudiantes iniciales de las carreras no pedagógicas.

De este modo se consideró que, desarrollar y potenciar competencias en las áreas de comprensión de lectura, habilidades lógico matemáticas y habilidades socioafectivas ligadas al ámbito académico, contemplaba las debilidades de los estudiantes manifestadas en el diagnóstico y, contribuía a fortalecer su capacidad de aprender a aprender.

Para comprender lo que se lee es necesario realizar una lectura activa, la cual también es imprescindible para el logro de un procesamiento profundo de la información y, es justamente en ese aspecto, en donde los alumnos muestran falencias. Diversas investigaciones (Vidal, Eduardo y otros) demuestran que los alumnos realizan una elaboración superficial de la información contenida en los textos escritos y no siguen los pasos (estrategias) necesarios para conseguir una elaboración profunda. Esto conduce a una mera comprensión literal, en donde el que lee integra sólo hechos concretos e información memorística. La verdadera comprensión lectora se logra cuando se es capaz de inferir información, para ello debe entrenarse a los estudiantes en el empleo de diversas estrategias que conducen, paulatinamente, a la metalectura.

Es un hecho que la comprensión lectora abarca todas las áreas del saber, dentro de ellos, la matemática. El punto crucial en los procesos de instrucción matemática no está en el dominio de la sintaxis del lenguaje simbólico matemático, aunque éste también sea importante, sino en la comprensión de su

semántica. (Godino, Juan). Esto es coherente con el concepto de cultura matemática, donde se destaca la aptitud para identificar, comprender y efectuar razonamientos matemáticos y de hacer juicios fundados sobre el rol de las matemáticas en distintos ámbitos de la realidad, como también ser competente en resolver problemas pluridisciplinarios aplicando procesos cognitivos necesarios para llegar a una solución que no es inmediatamente evidente (cadre d'évaluation PISA, 2003).

La revisión bibliográfica realizada y los antecedentes considerados dejan de manifiesto la íntima relación existente entre los procesos recién descritos. Esta estrecha relación también es la que permite y fundamenta la propuesta de intervenir en forma conjunta estos procesos —los que aparecen como críticos en nuestro alumnado— considerando que, al ser abordados en función de su transversalidad, se concretará la transferencia de estas habilidades a todas las áreas del saber. Conectar las habilidades correspondientes a las áreas verbal y matemática y traducirlas en actividades prácticas de entrenamiento cuidando los aspectos socioafectivos involucrados, se ha constituido en el objetivo fundamental del área de fortalecimiento de competencias transversales del proyecto. Dentro de los efectos esperados se encuentran lograr mejores índices de rendimiento académico y de retención del alumnado y, menores tiempos de permanencia de los mismos para completar sus planes de estudio.

5. Modalidad de intervención

Desde esta perspectiva, se diseñó un sistema de entrenamiento para los estudiantes iniciales, conducente a compensar los niveles de manejo insuficiente de competencias cognitivas para el aprendizaje ya descritas. Para ello se incorporó, para el primer año de las carreras involucradas, el MÓDULO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA EL APRENDIZAJE, con 2 créditos semanales y de carácter obligatorio dentro de la malla curricular. La aplicación piloto (2004) y el primer año de implementación del módulo (2005) contemplaron fundamentalmente la utilización de material físico, a saber: guías didácticas, que incluían la ejercitación y aplicación de las competencias ya descritas como deficitadas en los estudiantes iniciales. (Informe interno de Diagnóstico: "Resultados de Instrumentos Aplicados a Alumnos Iniciales de Carreras No Pedagógicas de la Universidad de Los Lagos, Proyecto Mecesup ULA 0201, año 2003" Raccoursier y Garrido) (Baldivieso y Garrido).

La experiencia realizada, los resultados obtenidos y el análisis de la percepción de los distintos involucrados en el proceso; fueron los insumos que permitieron ir diversificando el material didáctico, explorando formas alternativas y/o complementarias de enseñanza a las guías didácticas y la implementación paulatina de modalidades virtuales para apoyar a los estudiantes en la práctica del uso de las estrategias vistas. De este modo, durante el año 2006 el módulo incluyó en mayor medida el trabajo de fortalecimiento a través de Unidades virtualizadas, sin dejar de lado algunas actividades en formato físico (Baldivieso y Garrido).

Cabe mencionar que, durante el año 2006 se desarrolló e implementó un dispositivo híbrido (presencial y a distancia) como modalidad de trabajo. En él los alumnos trabajan de manera autónoma utilizando una plataforma de educación a distancia aunque periódicamente reciben tutorías de sus profesores. Para esto se transitó desde las guías didácticas, a la construcción de un escenario pedagógico que se virtualizó en un conjunto de actividades automatizadas, no automatizadas y colaborativas.

Para obtener información acerca del proceso respecto de resultados, logros y/o superación de dificultades, se han aplicado instrumentos cuantitativos y cualitativos a alumnos que cursaron el módulo (GE) y a estudiantes que no lo hicieron (GC) pues pertenecen a carreras que aún no se incorporan a la reforma curricular. Éstos resultados se darán a conocer próximamente.

Durante el presente año y, gracias al Proyecto MECESUP ULA 0603, se dará inicio al proceso de validación de la experiencia realizada, lo que incluirá tanto la etapa de diagnóstico como la de intervención.

Bibliografía

- ANIDO, L. (2004): *Introducción de las TIC en los procesos administrativos y académicos: Plataforma de gestión académica Bubela* <http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=76&id=637&idioma=es> [Consulta: enero 2007].
- BALDIVIESO, Silvia, y GARRIDO, Óscar, (2007): *Sociedad, educación superior y tecnología: análisis teórico y prácticas docentes*. Proyecto MECESUP 0201, ULA, Osorno, Chile.
- CASTRO E. (2004): "El currículum basado en competencias: factores de mejoramiento de la educación superior y criterios para la acreditación nacional e internacional de títulos y grados", en *Revista Académica Mesa Redonda*, n.º 4. Universidad de Chile.
- CERDA, C., y RIPOLL, M. (2002): *Barreras de primer y segundo orden para usar tecnología en profesores rurales*, Instituto de Informática Educativa, Universidad de la Frontera, Temuco.
- DÍAZ-BARRIGA, F., y HERNÁNDEZ, G. (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, 2.ª Ed., McGraw Hill.
- FACUNDO, A. (2004): "La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas", en *Revista Universidad Sociedad del Conocimiento*, vol. 1, n.º 1, noviembre.
- GODINO, J. D. (2001): "Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática", en *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, vol. 22.
- GOOD y BROPHY (2000): *Psicología educativa*, McGraw Hill.
- HERMOSILLA J., y otros (2001): *Didáctica y evaluación del lenguaje*, Editorial Gráficasurlimitada.
- HERNÁNDEZ, Pina (2005): *Aprender a aprender*, Editorial Océano, Santiago.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M., y PALMA, M. (2004): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Editorial Graó, España.
- NOVAK y GOWIN (1988): *Aprender a aprender*, Editorial Martínez.
- OCDE, PISA: "Cadre d'évaluation PISA 2003 - Connaissances et compétences en mathématiques".
- POBRETE, M. (2004): "Seminario sobre competencias". Material mimeografiado. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.
- RACCOURSIER, Solange; QUINTANA, Magaly, SÁNCHEZ, Alejandra; ROSAS Minerva, y MUÑOZ, Hernán (2005): *Programa Fortalecimiento de Competencias Transversales Universidad de Los Lagos*.
- LÓPEZ, Daniel; TEUBER, Carmen, y VERGARA, Francisco (2005): "Preparados para aprender: Programa de Fortalecimiento de Competencias Transversales para el Aprendizaje. La formación de Pregrado en la Universidad de Los Lagos. Poéticas, procesos y Resultados." Edición Electrónica. Editores Centro de Estudios Universitarios. Programa de Autoevaluación y Acreditación. Medioteca. Universidad de Los Lagos, Osorno.
- RUGARCÍA, A. (2001): *Hacia un mejoramiento de la educación universitaria*, Editorial Trillas, México.
- PROYECTO TUNING: Investigación 2001-2002.
- ROMÁN PÉREZ, M. (2005): *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*, Arrayán Editores, Madrid.
- SEPÚLVEDA, Alejandro (2004): *Estrategias y recursos didácticos para el trabajo en clases*, Universidad de los Lagos, Osorno.

- TRUFFELLO y PÉREZ (1995): "Contenidos educacionales evaluados, que potencien masivamente el proceso de aprendizaje significativo a través de Internet", INFOEDUCA.
- VIDAL, E., y otros (2000): *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*, Ediciones Pirámide.
- WOOLFOLK, A. (1999): *Psicología educativa*, 7.ª Ed., Prentice may.
- ZABALZA, Miguel Ángel (1999): *Diseño y desarrollo curricular*, 8.ª Ed. Madrid, Narcea.
- (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea.
- ZÚÑIGA, C. (1997): *Aprender a estudiar*. REPSI Ediciones.