

---

## COMPETENCIAS GENÉRICAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL: UN ANÁLISIS DESDE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

**Viviana González Maura \***

**Rosa María González Tirados \*\***

**SÍNTESIS:** En el presente artículo se aborda la cuestión de la formación humanística y comprometida socialmente de los profesionales, lo que constituye para la universidad actual un motivo tanto de preocupación como de ocupación.

Para ello se desarrolla el tema de la superación del enfoque simple de las competencias profesionales en virtud del cual las mismas se entienden como cualidades aisladas, fundamentalmente de índole cognitiva y pre-determinantes del éxito profesional en escenarios laborales concretos, hacia un enfoque personal y dinámico cuya atención está centrada no en dichas cualidades aisladas, sino en la participación del profesional que, como persona integral, construye, pone en acción e incorpora sus cualidades motivacionales y cognitivas para poder desarrollar una actuación profesional eficiente, cualquiera sea el ámbito en el que deba desempeñarse.

De este modo, la atención se centra cada vez más en el estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, lo cual exige comprender la necesaria interrelación entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional universitaria. En este sentido, se presentan las reflexiones de un grupo de docentes y egresados universitarios bolivianos y cubanos, acerca de la importancia de las competencias genéricas y su desarrollo en el contexto universitario.

**Palabras clave:** formación profesional; competencias; compromiso social; educación superior; docencia universitaria.

**SÍNTESE:** *No presente artigo aborda-se a questão da formação humanística e comprometida socialmente dos profissionais, o que constitui para a universidade atual um motivo tanto de preocupação como de ocupação.*

---

\* Profesora titular del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba.

\*\* Directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Madrid, España.

---

*Para isso, desenvolve-se o tema de superação do simples enfoque das competências profissionais, que as assume como qualidades isoladas, fundamentalmente de índole cognitiva e pré-determinantes do sucesso profissional em cenários de trabalho concretos, em pró de um enfoque pessoal e dinâmico, cuja atenção esteja centrada não nessas qualidades isoladas, senão na participação do profissional que, como pessoa integral, constrói, põe em ação e incorpora suas qualidades motivadoras e cognitivas para poder desenvolver uma atuação profissional eficiente, seja qual for o âmbito em que se deva desempenhar.*

*Deste modo, a atenção centra-se cada vez mais no estudante como pessoa que se constrói no processo de aprendizagem profissional, o qual exige compreender a necessária inter-relação entre competências genéricas e específicas no processo de formação profissional universitária. Neste sentido, apresentam-se as reflexões de um grupo de docentes e egressos universitários bolivianos e cubanos, sobre a importância das competências genéricas e seu desenvolvimento no contexto universitário.*

*Palavras-chave:* formação profissional; competências; compromisso social; educação superior; docência universitária.

**ABSTRACT:** *In this paper we shall approach the issue of humanistic education and social commitment of professionals. This constitutes, for the universities of today, a reason to be both occupied and preoccupied. For that purpose, we will discuss the overcoming of the simple approach on professional skills, by which those skills are considered isolated qualities, mainly of a cognitive nature, and determining of professional success in specific professional scenarios. This approach will be replaced by a new personal and dynamic approach that is focused not on the before mentioned isolated qualities, but on the performance of the professional that, as a person, builds, acts and incorporates motivational and cognitive qualities, in order to perform efficiently, no matter where he or she may have to perform.*

*In this way, the attention is more and more focused on the student as a person that it is constructed during the professional learning process. This demands understanding the necessary connection between general and specific skills throughout the process of college professional training.*

*In this sense, we will present reflections, by a group of teachers and college graduates from Bolivia and Cuba, on the importance of general skills and their performance in a college context*

*Key words:* professional training, skills, social commitment, higher education, college teachers.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Para la universidad actual, cada vez más centrada en la atención del estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una preocupación y un motivo del que ocuparse. La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. En palabras de la UNESCO (Delors, 1996), no basta conocer y saber hacer, es necesario **ser** profesional.

En este artículo presentamos las reflexiones de un grupo de docentes y egresados universitarios de Bolivia y de Cuba, efectuadas a partir de sus propias percepciones acerca de la importancia y realización de las competencias genéricas en el proceso de formación profesional universitaria.

187

## 2. LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD

La formación en competencias profesionales es uno de los objetivos esenciales de la universidad actual; sin embargo, es interesante destacar que el interés por ellas no surge en el contexto universitario, sino en el mundo del trabajo en la década de 1870, y es partir de los estudios de McClelland (1973), Mertens (1997; 2000) y otros autores, que comienza una búsqueda orientada al hallazgo de criterios científicos explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral.

El concepto de competencias aparece asociado a características personales que explican un rendimiento laboral superior. Así, para Boyatzis (1982) las competencias constituyen el conjunto de características de una persona, que está directamente relacionado con la buena

---

ejecución en un puesto de trabajo o de una determinada tarea. Para Spencer y Spencer (1993, p. 9) es:

Una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios.

Y mientras que Woodruffe (1993) concibe la competencia como una dimensión de conductas abiertas y manifiestas que le permiten a una persona rendir eficientemente, para De Ansorena Cao (1996, p. 76) es:

Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable.

Los estudios acerca de las competencias profesionales han permitido acercar la formación profesional al mundo del trabajo en la medida que evidencian la necesidad de formar dichas competencias ya **desde la universidad**. En este sentido, el Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEDEC) se expresa en el trabajo *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*:

El enfoque de competencia profesional se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general, dibujando un nuevo paradigma en la relación entre los sistemas educativo y productivo cuyas repercusiones en términos de mercado laboral y gestión de recursos humanos no han hecho sino esbozarse en el horizonte del siglo XXI (CIDEDEC, 1999, p.10).

Por otra parte, hasta la década de 1980 se manejaba una concepción de competencias profesionales *simple, factorialista*, en virtud de la cual las competencias se entendían como cualidades personales, aisladas y eminentemente cognitivas, predeterminantes del desempeño profesional eficiente. Al respecto, es interesante destacar que a partir de allí ha evolucionado para devenir en una concepción *compleja, personalógica*, que defiende las competencias como configuraciones funcionales de la personalidad que integran conocimientos, habilidades, motivos y valores, que se construyen en el proceso de interacción social y que expresan la autodeterminación de la persona en

---

el ejercicio eficiente y responsable de la profesión (González Maura, 2006). En este sentido, Rodríguez Moreno (2006, p. 34) expresa:

Esta nueva filosofía ha superado la visión conceptualizadora y sumativa de los conocimientos a favor de la necesidad de centrar el proceso de aprendizaje en la capacidad del sujeto que aprende; en la creencia de que es la propia persona la que será competente para poner en práctica comportamientos y estrategias eficaces.

### *2.1 LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA COMPLEJA*

Entender, pues, las competencias profesionales desde una perspectiva compleja significa trascender el enfoque simple en virtud del cual las competencias se entienden como cualidades aisladas, eminentemente cognitivas, que predeterminan el éxito profesional en escenarios laborales específicos, hacia un enfoque personal y dinámico cuya atención está centrada no en cualidades aisladas, sino en la participación del profesional que, como persona, construye, moviliza e integra sus cualidades motivacionales y cognitivas en la regulación de una actuación profesional eficiente en escenarios laborales heterogéneos y diversos. Así lo destaca Le Boterf (2001, p. 54) cuando expresa que:

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizan- do un equipamiento doble de recursos: recursos personales (co- nocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emo- cionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera).

En una reciente publicación, Rodríguez González y otros (2007) definen las competencias profesionales como la integración de conoci- mientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad. Desde el punto de vista académico constituyen, por tanto, el resultado de un proceso de aprendizaje que deberá garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales.

En este mismo sentido, Donoso y Rodríguez Moreno (2007) al valorar los diferentes enfoques de competencias, abogan por la necesi- dad de superar el enfoque simple de las competencias y destacan la

---

importancia de la experiencia profesional y el protagonismo de la persona en la construcción de sus competencias, cuando expresan:

En nuestro trabajo hemos aceptado la dificultad de asumir de forma integrada las diferentes perspectivas de análisis porque la competencia profesional se suele ver como la sumatoria de capacidades individuales singulares específicas, o como un ejercicio de raciocinio técnico definido a priori, de modo prescriptivo (es decir, una manera de aplicar conocimientos para solucionar problemas prácticos). Hemos querido ir en contra de la corriente que tiende a infravalorar la experiencia profesional como metodología constructiva, cuando en realidad la experiencia adquirida en el trabajo constituye una buena base para el crecimiento de una mentalidad heurística, investigadora, núcleo central de una mentalidad competente, que va a servir para usar la pesquisa y la resolución de problemas en cualquier situación laboral (2007, p. 89).

La autonomía personal y la flexibilidad en el desempeño profesional constituyen elementos esenciales en la comprensión de la competencia, tal como destaca Bunk (1994, p. 9) cuando al definir las competencias nos señala que:

Son un conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

Aceptar la naturaleza compleja de las competencias profesionales implica concebir al profesional como persona que se expresa y se desarrolla en el ejercicio de la profesión. Por tanto, la concepción de las competencias profesionales desde esta perspectiva resulta indispensable para la comprensión de la formación integral del estudiante universitario que se espera en la universidad actual.

Las condiciones presentes en las que ha de desempeñarse el profesional, la globalización y la sociedad del conocimiento plantean exigencias a la formación del profesional en las universidades, que quedan expresadas en la necesidad de:

- Garantizar la gestión no solo de conocimientos y habilidades para el desempeño específico de una profesión en un contexto histórico-social determinado, sino también, y fundamentalmente, la formación de motivaciones, valores, ha-

---

bilidades y recursos personales que le permitan a la persona desempeñarse con eficiencia, autonomía, ética y compromiso social en contextos diferentes, heterogéneos y cambiantes.

- Formar un profesional capaz de gestionar el conocimiento necesario para el desempeño eficiente de su profesión durante toda la vida a través de la utilización de las TIC. De ahí la importancia de que el estudiante «aprenda a aprender» en un proceso de desarrollo profesional permanente.

Todo ello exige a la universidad centrar la atención en la formación en competencias profesionales.

## 2.2 *COMPETENCIAS PROFESIONALES GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS*

El carácter complejo de las competencias profesionales se expresa no solo en la necesaria integración de sus componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y motivacionales (actitudes, sentimientos, valores) en el desempeño profesional, sino también de sus diferentes tipos (competencias genéricas o transversales y específicas).

191

En la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales, que se expresan en diferentes profesiones, tales como: la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida.

En este sentido, Corominas expresa:

La preparación profesional abarca, pues, tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, 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.), como el entrenamiento en competencias genéricas comunes a muchas profesiones (por ejemplo: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.). Las competencias específicas están más centradas en el «saber profesional», el «saber hacer» y el «saber guiar» el hacer de otras personas;

---

mientras que las competencias genéricas se sitúan en el «saber estar» y el «saber ser». Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Corominas, 2001, p. 307).

Por ello, hoy en día para las universidades es un reto no solo diseñar un currículo potenciador de competencias profesionales, que implica cambios tanto en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje como en los roles que asumen estudiantes y profesores, sino también concebir la formación y desarrollo de competencias genéricas y específicas en su interrelación en el proceso de formación profesional.

La necesidad de considerar la complejidad de las competencias y su clasificación en específicas y genéricas o transversales es destacada por diferentes autores y contemplada en los procesos de reforma curricular que se desarrollan en la universidad actual (Tuning, 2003). Le Boterf (2001), al referirse a los diferentes tipos de competencias plantea, además de las competencias técnicas referidas al «saber y el saber hacer» en una profesión específica, competencias sociales, relacionadas con el «saber ser» profesional.

En esta misma línea, Bunk (1994) refiere, además de las competencias técnicas que acabamos de mencionar, otros tipos de competencias profesionales de carácter general tales como:

- Las competencias metodológicas, relacionadas con la capacidad de transferir el «saber hacer» a diferentes contextos profesionales.
- Las competencias sociales, referidas a las habilidades comunicativas y de interacción social.
- Las competencias participativas, referidas a la pertenencia a un grupo, a la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.

La reforma curricular universitaria que tiene lugar en la actualidad en el proceso de convergencia europeo de educación superior, dirigido a lograr competitividad, empleabilidad y movilidad para los profesionales en Europa a partir de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, centra la atención en la formación en competencias profesionales (Tuning, 2003). La concepción de las competencias profesionales en el proyecto Tuning, el que analizaremos en detalle más

---

adelante, reconoce su carácter complejo y las clasifica en dos tipos fundamentales:

- **Genéricas** (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las denominadas:
  - Competencias instrumentales, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.
  - Competencias personales, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético.
  - Competencias sistémicas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.
- **Específicas** (relativas a una profesión determinada).

El Proyecto Tuning América Latina se inicia en el año 2004 con el objetivo de propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en América Latina, desde una posición de respeto a la autonomía y diversidad de cada región y cultura académica, en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios orientados a la formación integral del estudiante desde un enfoque de competencias. Entre sus primeras tareas se plantea la identificación de las competencias genéricas para América Latina, y para ello se toma como referencia el listado de las treinta competencias genéricas identificadas para Europa<sup>1</sup>, como resultado de lo cual se llega a la identificación de veintisiete de tales competencias<sup>2</sup>.

La importancia de las competencias genéricas en la formación actual del profesional es destacada en el *Informe final Proyecto Tuning América Latina* (2007, pp. 40-41), cuando se plantea:

Los campos profesionales se transforman y se generan nuevos nichos de tareas y, paralelamente, anulan o disminuyen las posibilidades de otros trabajos. La mayor parte de los estudios

---

<sup>1</sup> Ver listado en <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>>.

<sup>2</sup> Ver *Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*, pp. 44-45.

---

recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar en la formación profesional. Es decir que la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos. Se hace necesario patrocinar una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos.

### **3. LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DESDE LA VISIÓN DE DOCENTES Y EGRESADOS UNIVERSITARIOS**

En el curso impartido en el año académico 2007-2008 a docentes y egresados universitarios bolivianos y cubanos, «Educación y desarrollo de competencias profesionales en la universidad» (González Maura, 2007), sometimos a consideración de los participantes el listado de competencias genéricas acordado para América Latina en el Proyecto Tuning América Latina (2007), con el objetivo de conocer qué importancia le atribuyen a este tipo de competencias y cómo valoran su realización en el contexto universitario en que desempeñan su labor docente o en el que han cursado estudios.

194

En el curso participaron dos grupos, el primero integrado por ochenta docentes y egresados de la Universidad Autónoma J. M. Saracho (UAJMS) de la ciudad de Tarija, Bolivia, y el segundo grupo compuesto por quince docentes que cursaban la Maestría en Ciencias de la Educación Superior en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana (UH).

#### **3.1 REALIZACIÓN DEL EJERCICIO**

En un primer momento los participantes, individualmente, valoraban la importancia (por orden de prioridad siendo la más importante la n.º 1 y la menos importante la n.º 27) que atribuyen a las veintisiete competencias genéricas y expresaban la percepción que tienen de su nivel de realización (alto, medio y bajo) en cada uno de sus contextos correspondientes.

---

En un segundo momento se reunían en pequeños equipos de entre tres y ocho participantes y, a partir del análisis y reflexión en torno a la valoración individual, se reevaluaban las competencias de manera de llegar a una evaluación consensuada. Esta evaluación era presentada y defendida en sesión plenaria en todo el grupo.

Debe destacarse que el objetivo del ejercicio no era el de conocer las valoraciones individuales, ni establecer comparaciones entre las valoraciones de docentes y egresados, ni entre los participantes según el país. El objetivo era eminentemente didáctico, es decir, valorar la importancia y prioridad que conceden los participantes del curso a las veintisiete competencias genéricas presentadas y su nivel de realización en el contexto de su actuación profesional. Los resultados fueron altamente interesantes.

Las tablas que presentamos en estas páginas resumen el orden de prioridad y la valoración del nivel de realización de las veintisiete competencias a partir de la integración de la información obtenida en los dos grupos de trabajo: el grupo de la UAJMS y el grupo de la UH.

En la tabla 1 se presenta la integración de la información obtenida por los equipos constituidos por docentes y egresados de la UAJMS y en la tabla 2 por los equipos constituidos por docentes de la UH.

195

En ambos grupos, en los primeros lugares de prioridad (n.º 1 al n.º 6) se encuentran, como es de esperar, competencias relativas al aprendizaje. Sin embargo, independientemente de que la educación en valores constituye un objetivo esencial de la educación superior en la actualidad, orientada a la formación integral del estudiante (Martínez 2006; González Maura, 2006; González Maura y otros, 2007; Horrutiñer, 2006; Fuensanta y otros, 2005; Esteban y Buxarrais, 2004; Esteban, 2004), se observa que solamente en el grupo de la Universidad de la Habana se da alta prioridad a las competencias relativas a valores asociados al desempeño profesional, en particular al valor **responsabilidad social y compromiso ciudadano** que ocupa la prioridad n.º 1, mientras que valores relacionados con la preservación del medio ambiente y el respeto a la diversidad y multiculturalidad son considerados, en ambos grupos, en niveles bajos de prioridad (n.º 24 al n.º 27)

A continuación nos detendremos en tres de los aspectos debatidos en las sesiones plenarias que resultan de sumo interés no solo teórico sino también metodológico, en un análisis de la concepción y

**TABLA 1**  
**Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina.**  
**Resultados de la valoración de los equipos del grupo UAJMS**

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	1	M
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1	M
Capacidad de investigación	4	B
Capacidad de comunicación oral y escrita	5	M
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	6	B
Capacidad crítica y autocrítica	8	B
Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	9	M
Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	9	B
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	10	B
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	10	B
Creatividad	10	B
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	12	B
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	14	B
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	14	M
Capacidad para tomar decisiones	16	B
Habilidades interpersonales	17	B
Capacidad de trabajo en equipo	17	B
Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	18	B
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	18	B
Habilidad para trabajar de forma autónoma	20	B
Compromiso ético	21	M
Compromiso con la calidad	22	M
Capacidad para formular y gestionar proyectos	23	B
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	24	M
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	25	B
Compromiso con su medio socio-cultural	25	M
Compromiso con la preservación del medio ambiente	27	B

A: alta; M: media; B: baja

**TABLA 2**  
**Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina.**  
**Resultados de la valoración de los equipos del grupo UH**

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1	A
Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	5	A
Compromiso con su medio sociocultural	5	A
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	6	A
Compromiso ético	6	A
Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	7	M
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	9	M
Capacidad de trabajo en equipo	9	A
Capacidad de comunicación oral y escrita	10	A
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	12	A
Capacidad de investigación	12	M
Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	12	M
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	12	M
Creatividad	12	M
Capacidad para tomar decisiones	12	M
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	13	M
Compromiso con la calidad	15	M
Habilidad para trabajar de forma autónoma	16	M
Capacidad crítica y autocrítica	18	A
Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	18	M
Habilidades interpersonales	20	M
Capacidad para formular y gestionar proyectos	20	B
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	21	M
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	23	A
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	25	B
Compromiso con la preservación del medio ambiente	25	M
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	26	B

A: alta; M: media; B: baja

---

posibilidades de potenciación de las competencias genéricas en el proceso de formación profesional en la universidad:

- La necesidad de agrupar las competencias genéricas a partir de su contenido.
- La comprensión de la necesaria unidad entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional.
- La denominación de las competencias atendiendo a su complejidad.

### 3.2 AGRUPACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

La necesidad de agrupar las competencias genéricas atendiendo a su contenido fue destacada en todos los equipos. Como resultado se logró en las sesiones plenarias integrar las veintisiete competencias genéricas en cuatro grupos, ordenados según la prioridad dada por ambos grupos de participantes:

1. Competencias relativas al aprendizaje (8).
2. Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal (7).
3. Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal (6).
4. Competencias relativas a los valores (6).

A continuación se comentan las reflexiones acerca de cada grupo de competencias:

#### 3.2.1 *Competencias relativas al aprendizaje*

Este es el grupo de competencias que alcanza mayor prioridad. Entre ellas se destacan los conocimientos sobre el área de estudios y la profesión; la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica; la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, y la capacidad de investigación. Estas competencias son percibidas con un nivel alto de realización en el grupo de la UH y con una tendencia a un nivel de medio a bajo de realización en

el grupo de la UAJMS, en el que perciben con mayor afectación en su realización la capacidad de aplicar conocimientos a la práctica y la capacidad de investigación.

Las tablas 3 y 4 muestran la valoración de estas competencias en ambos grupos.

**TABLA 3**  
**Grupo de competencias relativas al aprendizaje, UH**

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	5	A
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	6	A
3. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	9	M
4. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	12	A
5. Capacidad de investigación	12	M
6. Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	12	M
7. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	12	M
8. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	21	M

199

**Tabla 4**  
**Grupo de competencias relativas al aprendizaje, UAJMS**

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	1	M
2. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	2	M
3. Capacidad de investigación	4	B
4. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	6	B
5. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	10	B
6. Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	9	B
7. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	12	B
8. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	14	M

Entre los principales problemas debatidos en ambos grupos respecto de la realización de las competencias de aprendizaje se destacan: la necesidad de una concepción curricular flexible, que vincule la teoría y la práctica profesional desde los primeros años de las carreras; la necesidad de lograr una preparación psicopedagógica de los docentes

---

para la atención tutorial, diferenciada respecto del desarrollo profesional del estudiante, y la necesidad de vincular la investigación en la universidad a la búsqueda de soluciones a problemas sobre la práctica profesional. En particular, el grupo de la UAJMS insistió en la importancia de reducir la masificación en las aulas como una condición necesaria para trabajar estas competencias.

### *3.2.2 Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal*

Este es el grupo de competencias que le sigue en orden de prioridad a las competencias de aprendizaje en ambos equipos. Lugares destacados los ocupan la capacidad de comunicación oral y escrita y las habilidades en el uso de las TIC y la comunicación. Lugares menos prioritarios tienen, en ambos grupos, las habilidades interpersonales, la habilidad para trabajar en contextos internacionales y la capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes.

Es interesante destacar cómo la capacidad de comunicación oral y escrita y las habilidades en el uso de las TIC constituyen una preocupación y ocupación en ambos grupos, en tanto que son percibidas con un nivel entre alto y medio de realización, lo que no ocurre con las habilidades interpersonales y la habilidad para trabajar en contextos internacionales, que son percibidas en niveles entre medio y bajo de realización.

Las tablas 5 y 6 muestran la valoración de estas competencias en ambos grupos.

**TABLA 5**  
**Grupo de competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, UH**

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	7	M
2. Capacidad de trabajo en equipo	9	A
3. Capacidad de comunicación oral y escrita	10	A
4. Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	18	M
5. Habilidades interpersonales	20	M
6. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	25	B
7. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	26	B

**TABLA 6**  
**Grupo de competencias relativas a las relaciones interpersonales  
 y el trabajo grupal, UAJMS**

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Capacidad de comunicación oral y escrita	5	M
2. Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	9	M
3. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	10	B
4. Capacidad de trabajo en equipo	17	B
5. Habilidades interpersonales	17	B
6. Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	18	B
7. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	25	B

Entre las cuestiones debatidas se destacan los avances en la atención priorizada de la universidad en la búsqueda de soluciones a las insuficiencias que presentan los estudiantes que ingresan al primer año de las carreras, en aspectos relativos a la comunicación oral y escrita, y la utilización de las TIC, a través de cursos propedéuticos. No obstante, se enfatiza que aún no se utiliza ni se prepara suficientemente al estudiante para el trabajo grupal, el aprendizaje colaborativo, y no se logra siempre una comunicación y un diálogo fluido entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

201

### *3.2.3 Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal*

En tercer orden de prioridad se ubica el grupo de competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal del estudiante. Estas competencias resultan esenciales si se pretende que el estudiante sea sujeto de su propio aprendizaje y desarrollo profesional.

La capacidad creativa, la capacidad crítica y autocrítica y la capacidad para tomar decisiones ocupan lugares prioritarios en estas competencias en ambos grupos; sin embargo, los niveles de realización se mueven como tendencia entre los valores medio en el grupo de la UH y bajo en el grupo de la UAJMS.

Las tablas 7 y 8 muestran la valoración de estas competencias en ambos grupos.

**TABLA 7**  
**Grupo de competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal, UH**

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Creatividad	12	M
2. Capacidad para tomar decisiones	12	M
3. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	13	M
4. Habilidad para trabajar de forma autónoma	16	M
5. Capacidad crítica y autocrítica	18	A
6. Capacidad para formular y gestionar proyectos	20	B

**TABLA 8**  
**Grupo de competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal, UAJMS**

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Capacidad crítica y autocrítica	8	B
2. Creatividad	10	B
3. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	14	B
4. Capacidad para tomar decisiones	16	B
5. Habilidad para trabajar de forma autónoma	20	B
6. Capacidad para formular y gestionar proyectos	23	B

Entre los aspectos debatidos respecto de este grupo de competencias se destaca la tradición de una enseñanza academicista centrada en la figura del docente como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos, figura que amenaza el desarrollo de la autonomía del estudiante en la toma de decisiones, de la capacidad crítica y autocrítica en el aprendizaje y de la creatividad. Se enfatiza en la necesidad de concebir al estudiante como sujeto de aprendizaje y al docente como orientador, guía, en el proceso de construcción de los conocimientos, habilidades y valores, como condición necesaria para el desarrollo de este grupo de competencias.

### 3.2.4 Competencias relativas a los valores

Este grupo constituye el último en prioridad; sin embargo, si bien en ambos equipos se observa un predominio de la valoración de la importancia de la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, el compromiso ético y con su medio sociocultural, en el grupo de la UH estos valores alcanzan en orden de prioridad los lugares n.º 1 al n.º 6, mientras que en el grupo de la UAJMS se ubican entre el orden n.º 18 y el n.º 22. Al mismo tiempo, se observa que estos valores son percibidos con un alto nivel de realización en el grupo de la UH y con un bajo nivel de realización en el de la UAJMS. Por otra parte, se observa que el compromiso por preservar el medio ambiente ocupa un lugar muy bajo en lo que se refiere a prioridad en ambos equipos: n.º 25 en el de la UH y n.º 27 en el de la UAJMS.

Las tablas 9 y 10 muestran la valoración de estas competencias en ambos grupos.

**TABLA 9**  
**Grupo de competencias relativas a los valores, UH**

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1	A
2. Compromiso con su medio sociocultural	5	A
3. Compromiso ético	6	A
4. Compromiso con la calidad	15	M
5. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	23	A
6. Compromiso con la preservación del medio ambiente	25	M

203

**TABLA 10**  
**Grupo de competencias relativas a los valores, UAJMS**

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	18	B
2. Compromiso ético	21	M
3. Compromiso con la calidad	22	M
4. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	24	M
5. Compromiso con su medio sociocultural	25	M
6. Compromiso con la preservación del medio ambiente	27	B

---

Las reflexiones acerca de este grupo de competencias apuntan hacia la necesidad de concebir la educación en valores como un eje transversal en la formación profesional, lo que implica lograr un aprendizaje profesional ético y de compromiso social. Se enfatiza, además, en la necesidad de preparar a los docentes para la educación en valores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

En general, ambos grupos destacaron la necesidad de trabajar las competencias genéricas en la universidad de forma integrada, a partir de la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción individual y responsable, en condiciones de interacción social, de conocimientos, habilidades y valores bajo la orientación del docente, en situaciones de aprendizaje profesional.

#### **4. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL: LA UNIDAD NECESARIA**

Un aspecto que resultó de gran interés en el debate está referido a la importancia de comprender la necesaria unidad entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional. En este sentido es importante destacar dos ideas esenciales:

204

- La adquisición de sentido de las competencias genéricas en el contexto profesional se produce en la medida en que los valores de dichas competencias se vinculan al desempeño profesional.
- Las situaciones de aprendizaje profesional que se diseñen en el contexto universitario deben potenciar simultáneamente el desarrollo de competencias genéricas y específicas.

##### **4.1 LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y SU ADQUISICIÓN DE SENTIDO EN EL CONTEXTO PROFESIONAL**

La creatividad, capacidad de investigación, las habilidades de comunicación oral y escrita, y los valores como competencias genéricas, adquieren sentido para el estudiante universitario solo en la medida en que se vinculen al desempeño de la profesión.

---

Un estudiante que ingresa en la universidad puede conocer el significado de la responsabilidad como valor moral y actuar en correspondencia con él; sin embargo, la responsabilidad como valor moral en el desempeño profesional del médico no se manifiesta de igual manera que en el abogado o en el maestro, por lo que la formación de la responsabilidad profesional en el contexto universitario debe estar siempre vinculada a la formación de competencias específicas.

#### 4.2 *COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS: POTENCIACIÓN SIMULTÁNEA DE SU DESARROLLO A TRAVÉS DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL DISEÑADAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO*

Aun cuando las competencias genéricas, como por ejemplo las habilidades en el uso de las TIC y la comunicación, se comiencen a trabajar desde los primeros años de la carrera a través de disciplinas y asignaturas de formación general como la computación, el diseño de las situaciones de aprendizaje han de tener siempre un enfoque profesional. Así, la competencia relativa a la utilización de las TIC en el campo de la medicina tiene especificidades que están determinadas por las necesidades del desempeño profesional del médico, que se diferencian de las del ingeniero, y esto ha de tenerse en cuenta en el diseño de la asignatura de computación que se imparte en ambas carreras. En años superiores el diseño de situaciones de aprendizaje potenciadoras de competencias específicas en la carrera de Medicina, como puede ser el «diagnóstico de enfermedades transmisibles», debe tener en cuenta cómo se integran y expresan en el diagnóstico competencias genéricas tales como, por ejemplo, las relativas al uso de las TIC y la responsabilidad social, entre otras.

205

### 5. **COMPETENCIAS: SU DENOMINACIÓN**

Si asumimos que la *competencia* es una «configuración compleja» que integra en su estructura y funcionamiento conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en la eficiencia del desempeño profesional, entonces tendríamos que aceptar que la competencia siempre se expresa en el desempeño como *capacidad*. Así, podemos afirmar que el profesional es competente porque es capaz de

---

movilizar e integrar sus conocimientos, habilidades y valores en la búsqueda de soluciones eficientes a los problemas profesionales.

La competencia profesional, concebida desde una perspectiva compleja, es, por tanto, **una capacidad** que expresa cómo se manifiesta la personalidad del profesional en su desempeño, que posee:

- **Una dimensión estructural o de contenido** en la que se incluyen los componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y afectivos (motivos, valores).
- **Una dimensión funcional** en la que se fusionan recursos personalológicos tales como la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión crítica del profesional en su desempeño, que expresan cómo la competencia regula su actuación en la profesión.

En las investigaciones que hemos realizado desde una concepción socio-histórica del desarrollo humano definimos las competencias como González Maura (2006, pp. 175-187):

Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personalológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente.

206

De esta manera, tendríamos que repensar la denominación de las competencias, ya que la competencia en tanto capacidad del profesional trasciende sus conocimientos, habilidades, valores, los cuales constituyen, entonces, **componentes estructurales de su capacidad**.

Sería conveniente, pues, denominar la competencia como **capacidad** y no como conocimiento, habilidad o valor, en tanto cada uno de estos expresa solo uno de sus componentes. Así, cuando mencionamos las «habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas», referidas en el listado como competencias genéricas, tendríamos que pensar que estamos frente a un grupo de habilidades que constituyen un componente estructural de una o varias competencias, como por ejemplo, de la capacidad de investigación o de la capacidad de aprendizaje autónomo.

---

De esta forma, la capacidad de investigación como competencia genérica incluye en su estructura aspectos de:

- **Orden cognitivo:** conocimientos acerca de la metodología de la investigación, habilidades para la búsqueda y procesamiento de información, para la identificación y formulación de problemas, para el diseño de métodos, etc.
- **Orden afectivo:** motivación, valores, actitudes hacia la investigación, autovaloración de su desempeño investigativo y de orden funcional; flexibilidad, perseverancia, posición activa y reflexión crítica en el proceso de investigación y en la defensa de sus resultados.

Por tanto, si reconocemos el carácter complejo de las competencias, sería necesario referirnos a ellas como **capacidades expresadas en el desempeño profesional**.

## 6. A MODO DE SÍNTESIS

207

La formación en competencias profesionales constituye un objetivo esencial de la educación superior actual, orientada a la formación integral del estudiante, en tanto profesional eficiente, ético y responsable.

Las competencias constituyen configuraciones complejas de la personalidad que integran componentes motivacionales y cognitivos y se expresan en la calidad del desempeño profesional.

Las condiciones del desempeño profesional en el presente exigen, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una profesión, competencias genéricas que permitan al profesional ejercer eficientemente la profesión en contextos diversos, con autonomía, flexibilidad, ética y responsabilidad.

Las competencias genéricas pueden ubicarse en cuatro grupos: las relativas al aprendizaje, las relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, las relativas a la autonomía y el desarrollo personal, y las relativas a los valores.

---

Los docentes y egresados universitarios consultados atribuyen mayor importancia y nivel de realización a las competencias relativas al aprendizaje. Consideran que en la universidad aún no se trabajan suficientemente los otros grupos de competencias, y para ello destacan la necesidad de lograr un currículo flexible, diseñado a partir de una concepción del binomio enseñanza-aprendizaje en la que los docentes sean orientadores y los estudiantes sujetos en el proceso de desarrollo profesional. Consideran que las competencias genéricas y específicas han de trabajarse de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Por último, en cuanto a la denominación de las competencias y teniendo en cuenta su carácter complejo, en tanto integran componentes motivacionales y cognitivos en la regulación de la actuación profesional, consideramos pertinente concebirlas como **capacidades expresadas en el desempeño profesional**.

---

## BIBLIOGRAFÍA

208

- BOYATZIS, Richard (1982): Nueva York: Wiley & Sons.
- BUNK, Gerhard P. (1994): «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA», en n.º 1, pp. 8-14.
- CIDEC (1999): *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. Donostia-San Sebastián: CIDEC, (Cuadernos de Trabajo. Formación, empleo, cualificaciones, n.º 27).
- COROMINAS, Enric (2001): «Competencias genéricas en la formación universitaria», en n.º 325. Madrid, pp. 299-321.
- DE ANSORENA CAO, Álvaro (1996): Barcelona: Paidós Empresa.
- DELORS, Jacques (1996): Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, UNESCO.
- DONOSO, Trinidad y RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa (2007): «El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: un ejemplo de formación permanente», en año 41, n.º 3, pp. 77-99. Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, Facultad de Coimbra.
- ESTEBAN, Francisco y BUXARRAIS, María Rosa (2004): «El aprendizaje ético y la formación universitaria. Más allá de la casualidad», en vol. 16, pp. 91-108.

- 
- ESTEBAN, Francisco (2004): *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- FUENSANTA, Pina y OTROS (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- GONZÁLEZ MAURA, Viviana (2006): «La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa», en *XXI. Revista de Educación*, n.º 8, pp. 175-188. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- (2007): «Educación y desarrollo de competencias profesionales en la universidad». Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CEPES. Universidad de La Habana.
- y OTROS (2007): *Educación de la responsabilidad en la práctica profesional. Un estudio en la formación de profesores de Educación Física*. La Habana: Deportes.
- HORRUITINER, Pedro (2006): *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
- LE BOTERF, Guy (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- MARTÍNEZ, Miquel (2006): «Formación para la ciudadanía y educación superior», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42, septiembre-diciembre, pp. 85-102. Madrid: OEI.
- MCCLELLAND, David (1973): «Testing for Competencies rather than Intelligence», en *American Psychologist*, vol. 28, n.º 1, pp. 1-14.
- MERTENS, Leonard (1997): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del trabajo (OIT), Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR).
- (2000): *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- PROYECTO TUNING (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (2007): «Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina», en el *Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Raquel, HERNÁNDEZ NANCLARES, Nuria y DÍAZ FONDÓN, M. Ángeles (2007): «Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias». Documentos ICE, Universidad de Oviedo.
- RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa (2006): «De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo», en *Revista Brasileña de Orientación Profesional*, vol. 7. n.º 2, pp. 33-48.
- SPENCER, L. M. y SPENCER, S. M. (1993): *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Nueva York: Wiley & Sons.
- WOODRUFFE, Charles (1993): «What is Meant by a Competency?», en *Leadership and Organization. Development Journal*, vol. 14, n.º 1, pp. 29-36.