

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Gallego Henao, A. M., Cardona Ocampo, J. E., Botero Bedoya, S. M., García Jiménez, M. D., & Ramírez Arroyave, R. D. (2025). Competencias genéricas y específicas, un análisis desde la perspectiva docente en una institución de educación superior. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 50-63). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.3>

Capítulo 3

Competencias genéricas y específicas, un análisis desde la perspectiva docente en una institución de educación superior¹

Adriana María Gallego Henao*

John Edison Cardona Ocampo**

Sandra Milena Botero Bedoya***

Marlon David García Jiménez****

Rubén Darío Ramírez Arroyave*****

¹ Capítulo derivado del proyecto "Diseño e implementación de estrategias para una reforma curricular integral basada en estándares de calidad en una institución de educación superior", presentado en el Departamento de Innovación Educativa, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: marzo de 2020. Terminación: marzo de 2023. Actualizado: febrero de 2024.

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y en Gestión Educativa. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Innovación Educativa, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: adriana.gallegohe@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

** Magíster en Enseñanza de las Ciencias, licenciado en Biología y Química. Candidato a doctor en Educación. Coordinador del Departamento de Innovación Educativa, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: john.cardonaoc@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3881-1469>

*** Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: sandra.boterohe@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5415-7295>

**** Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Contador Público. Al momento de postulación del capítulo, Vicerrector de Docencia, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo: marlon.garciaji@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1252-500X>

***** Magíster en Educación, docente adscrito al Departamento de Innovación Educativa, docente de la Facultad de Derecho, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: ruben.ramirez@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-9515>

Introducción

Cuando se trata de definir la educación superior es esencial destacar que esta se basa en el entorno educativo, lo que determina las rutas de formación del individuo. Esto implica tener en cuenta aspectos fundamentales en áreas como la ciencia, la tecnología, la innovación y la investigación. El progreso y la realización de estos procesos dependen en gran medida de una evaluación adecuada, que se ajuste a las competencias genéricas y específicas, fortaleciendo así el componente didáctico y curricular del proceso educativo. Al respecto Fung (2017) señala que

El proceso de evaluación curricular es un aspecto de notable importancia para el sistema educativo en el contexto de la sociedad del conocimiento y la información, tanto en la búsqueda fundamental de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la necesaria persecución de mejora continua y logro de la calidad académica. (p. 33)

Lo anterior invita a pensar que la estructura curricular de cualquier institución de educación superior debe apostar por experiencias educativas en las que el estudiante aprenda en contexto, y que las competencias desarrolladas sean aplicadas a la realidad del mundo profesional y laboral. Es así como en la actualidad las competencias genéricas y específicas son los pilares para el desarrollo integral de cualquier profesional, pues desde la formación se debe fortalecer habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la adaptabilidad.

La pandemia del COVID-19 generó nuevas realidades en la educación superior a nivel mundial, imponiendo desafíos significativos y acelerando la necesidad de competencias adaptativas y digitales en docentes y estudiantes. Según Huang et al. (2020), “la educación superior ha tenido que adaptarse rápidamente a un modelo de aprendizaje en línea, lo que ha resaltado la importancia de las competencias digitales y la resiliencia en los estudiantes y docentes” (p. 28). Esta adaptación ha subrayado la necesidad de revisar y reforzar las competencias genéricas y específicas en los planes de estudio para asegurar que los estudiantes estén preparados para enfrentar un entorno laboral cada vez más digitalizado y globalizado.

En esta ecuación educativa, el currículo cumple un papel esencial, porque no se trata solo de un cúmulo de cursos y temas, sino de los contenidos que permiten vivenciar y evaluar las competencias genéricas y específicas. Además, las competencias genéricas enriquecen el currículo al imprimirle un sentido de propósito y relevancia; estas ayudan a los estudiantes a comprender por qué están aprendiendo lo que están aprendiendo

y cómo ese conocimiento puede ser una herramienta poderosa en sus vidas y carreras futuras. Al conectar el contenido curricular con habilidades genéricas se crea un puente vital entre el aula y el mundo exterior.

Al respecto, Posner (1999) agrega que el currículo no debe entenderse como algo definitivo, sino que debe adaptarse a las experiencias reales existentes en el escenario educativo. Barraza (2018) resalta que el currículo son las experiencias, vivencias, percepciones y situaciones que la escuela proporciona.

En sintonía con lo dicho, no se puede perder de vista que el currículo es un intento formalizador, por lo tanto, entre menos factores formalice, menos calidad posee; no obstante, debe permitir múltiples escenarios de interacción social y multilingüística y reconocer nuevas formas semióticas, toda vez que no todo lo extracurricular es oculto entre tanto se le formalice en el proceso curricular, es por ello que el currículo no es solo un constructo que se caracteriza por su alcance y cobertura, sino también por su perspectiva cultural y geográfica (Vílchez, 2004).

En el currículo las competencias se conectan con las diferentes áreas de estudio, otorgando significado y coherencia a la experiencia educativa. Así, el currículo se convierte en un mapa detallado que guía a los estudiantes no solo a través de la adquisición de conocimientos, sino también hacia el desarrollo integral de habilidades esenciales para la vida, preparándolos para enfrentar los desafíos dinámicos del mundo moderno.

Es conveniente resaltar que la emergencia sanitaria también puso en tensión la importancia de las competencias emocionales y sociales. Según González-Ramírez et al. (2020), “la capacidad de manejar el estrés y la incertidumbre, así como la habilidad para trabajar en equipo y comunicarse de manera efectiva en entornos virtuales, se han vuelto cruciales para el éxito académico y profesional en tiempos de crisis” (p. 45). Esto subraya la necesidad de integrar y fortalecer estas competencias en el currículo universitario para preparar a los estudiantes para un mundo postpandemia, en el que este tipo de competencias cobran relevancia.

Ahora bien, es necesario aclarar que la competencia no es una reexpresión de un objetivo de aprendizaje, no es un cambio en la estructura verbal bajo la cual se representa, es una máxima evidenciable a través del logro del objetivo, se configura con un verbo en presente, un contexto de aplicación concreto y un horizonte del saber que permita establecer el para qué del aprendizaje de forma transparente y clara. En este

sentido, la competencia permite materializar los objetivos de enseñanza puesto que posee una relación directa con el perfil del graduado y con la naturaleza del campo de estudio.

En este orden de ideas, y para dar respuesta a los planteamientos anteriores, los objetivos de este estudio estuvieron centrados en lo siguiente: a) identificar los conocimientos de una parte de la población docente de una IES sobre las competencias genéricas y específicas; b) identificar los conceptos y prácticas de transversalización de competencias genéricas y específicas como componente formativo de la IES. En este texto solo se desarrollará el primer objetivo.

Metodología

El estudio respondió a un enfoque mixto, con este se buscó recolectar información sobre el estado actual de la IES con respecto a la transversalización de las competencias genéricas, además del desarrollo de las competencias específicas en cada uno de los programas y su respectivo alcance de medición estadístico que facilitó el análisis e interpretación de los resultados.

Población y muestra

El grupo que participó en la realización del presente estudio se tomó sobre la base de los 715 docentes reportados por la IES, se determinó una muestra mínima a conveniencia y representativa de 106 docentes, distribuidos en las siguientes facultades: Derecho (17); Educación (22); Administración (19); Comunicación (19); Ingenierías (11); Psicología (18).

Técnicas de recolección de información

Se aplicó una encuesta que fue construida por un equipo interdisciplinario de docentes con experiencia promedio de 10 años en el campo educativo y de trabajo por competencias. Con el fin de determinar la validez y la confiabilidad del instrumento, se sometió a una prueba piloto a 10 docentes voluntarios, de tal manera que se pudiera determinar la integridad de las preguntas, la imparcialidad de las afirmaciones, el tiempo de

respuesta y la estructura gramatical y de redacción. Además, se consultó a un equipo de expertos de un grupo de investigación de una IES externa para la elaboración de esta prueba, quienes se dedican a la construcción de material educativo para la evaluación por competencias.

La participación de los docentes fue voluntaria y anónima. Se les compartió un cuestionario electrónico conformado por 14 preguntas distribuidas en tres variables: a) competencias específicas; b) competencias genéricas; c) acciones propias de la clase encaminadas al fortalecimiento de dichas competencias.

Técnicas de análisis de la información

En este proceso se tabularon las encuestas mediante el *software* Microsoft Excel, con el fin de obtener de manera ágil los resultados, lo que permitió sistematizar todas las respuestas al total de la muestra en estudio, representando la correspondiente información en diferentes gráficas. Al ubicarse en un enfoque mixto, se debe reconocer que el resultado del proceso de investigación es específico y contextualizado al medio en el que se detecta el problema, cuyos resultados se apoyan en procesos de análisis interpretativos. Para el caso de este texto solo se presentan los datos cuantitativos recolectados.

Resultados y discusión

En el contexto del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, una competencia se define como la capacidad que tiene un individuo para aplicar de manera efectiva y significativa sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en situaciones específicas y relevantes. Estas situaciones pueden darse tanto dentro como fuera del entorno educativo, y se espera que las competencias permitan a los estudiantes enfrentar desafíos, resolver problemas y lograr objetivos de manera exitosa en su vida personal, académica y profesional. Es así como la finalidad de la competencia según el Ministerio de Educación Nacional (2009) es

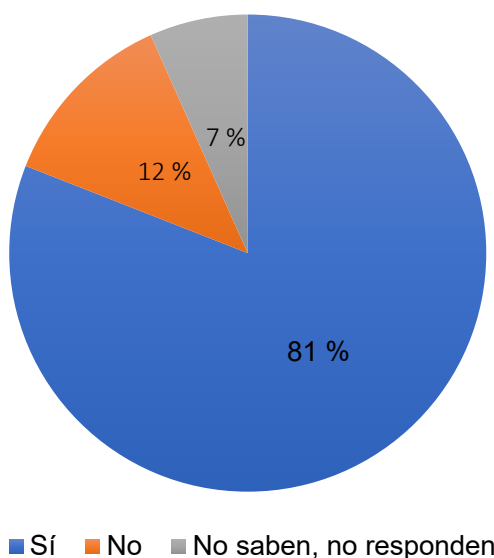
servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior donde se fomente la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, en la toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo. (p. 4)

Lo anterior resalta la importancia de recopilar información relevante para evaluar y mejorar la calidad de la educación superior, también para influir en la formulación de políticas y en la toma de decisiones en todos los niveles del sistema educativo. La calidad de la educación es un objetivo fundamental y esta información se utiliza como base para medirla y mejorarla. A continuación, se presentan los resultados de cada una de las variables exploradas con relación a las competencias.

Figura 1.

Conocimiento sobre el trabajo por competencias en los programas

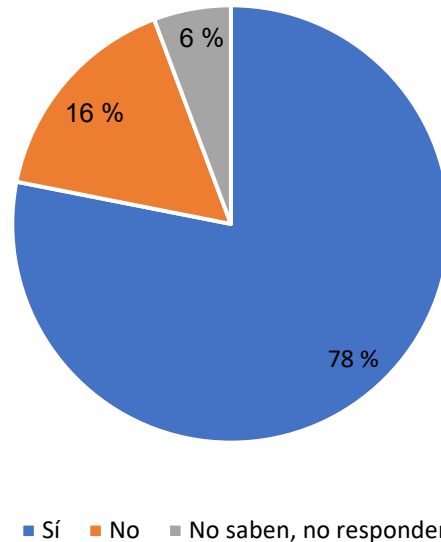
¿En el programa se trabajan las competencias?



Con respecto a la pregunta formulada, se evidencia que del 100 % de los encuestados el 81 % resaltan que los programas a los cuales pertenecen trabajan por competencias específicas, esto genera una articulación en el saber disciplinar, aportando en el estudiante los conocimientos, actitudes, habilidades y valores propios de cada profesión y actividad laboral. No obstante, un 12 % refieren que al interior del programa no trabajan por competencias y un 7 % señalaron que no saben o no respondieron la pregunta.

Figura 2.*Relación entre los objetivos de los cursos y las competencias específicas*

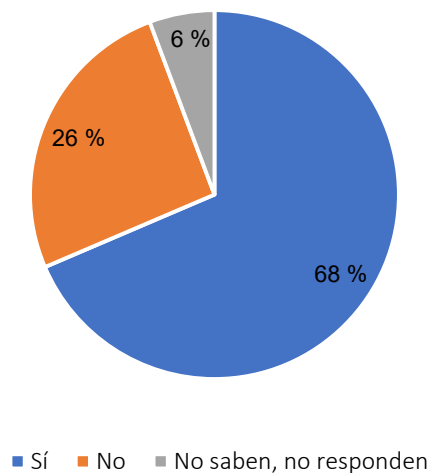
¿Los objetivos del curso que acompaña responden a las competencias específicas?



Del 100 % de los encuestados, el 78 % resaltan que los objetivos de los cursos que acompañan están en correspondencia con las competencias específicas; un 16 % indica que no existe esta relación; y en un 6 % señalaron que no saben o no respondieron la pregunta.

Ahora bien, con respecto a las competencias específicas, Yáñez (2020) resalta que estas son elementos base de la formación, de la cual los egresados darán respuesta con base en los determinantes epistemológicos, teóricos y prácticos que les permiten manifestar el saber en diversos contextos de su aplicación.

Figura 3.
La argumentación e interpretación como competencias específicas
¿Usted considera que la argumentación e interpretación son competencias específicas?

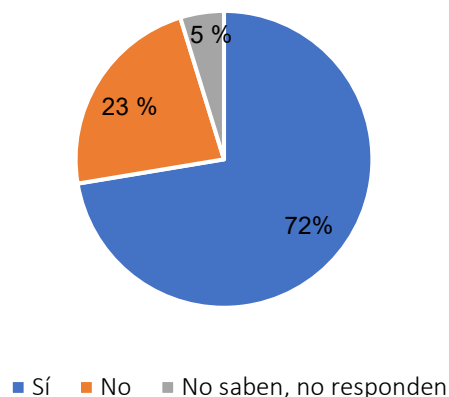


De los 106 participantes, los cuales equivalen al 100 %, se encontró que el 68 % indican que la argumentación e interpretación son competencias específicas; el 26 % consideran que no; y el 6 % no sabe o no respondieron a la pregunta.

Las respuestas denotan la importancia de estas competencias en el propósito didáctico de enseñar a leer y a escribir; además, se deben abordar a través de situaciones diversas, en las que se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades en actividades que han de desempeñarse en determinadas situaciones, con el objetivo de construir y transformar la realidad, desde la que se integran el saber, el ser, el saber conocer y el saber hacer, capacidades y condiciones para la actuación.

Figura 4.*Competencia propositiva vs resolución de problemas*

¿Usted aplica la competencia específica propositiva en el ámbito de resolución de problemas?

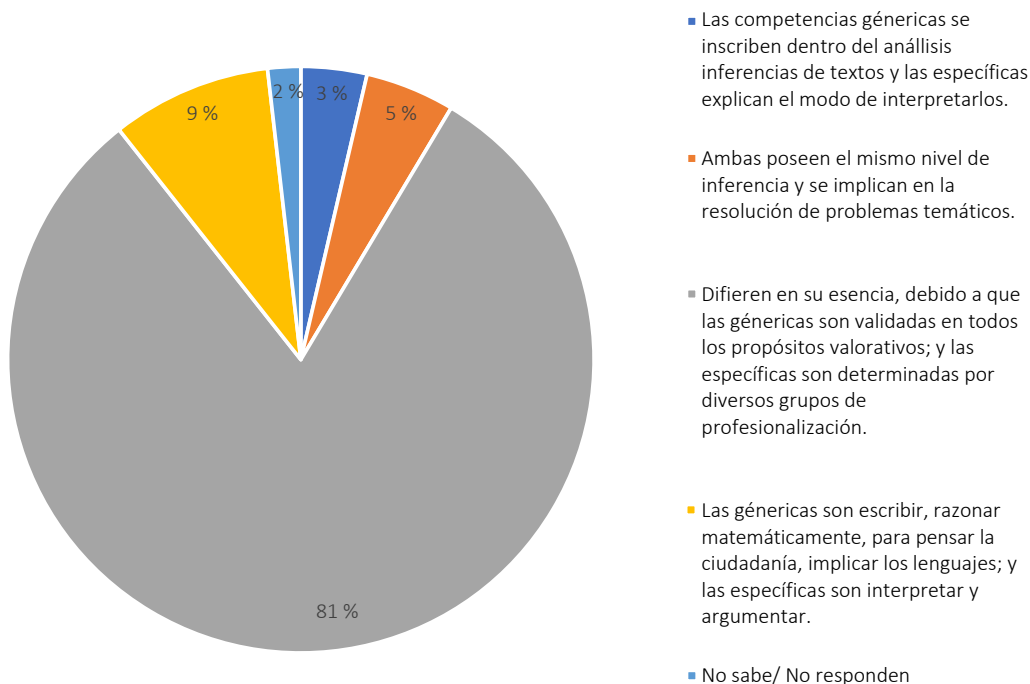


Del total de encuestados, el 72 % aplica la competencia propositiva a la resolución de problemas, el 23 % no la aplica y un 5 % no sabe o no respondió a la pregunta. De lo anterior se puede inferir que los docentes tienen conocimiento de la importancia de aplicar esta competencia en su ejercicio profesional, en los distintos contextos sociales y que esta no solo está presente en la solución de problemas matemáticos. Esta competencia contribuye a la construcción de modelos didácticos, resolución de problemas, uso creativo y eficiente de métodos y estrategias de trabajo.

Figura 5.

Nivel de conocimiento sobre competencias genéricas y específicas

Con respecto a las competencias específicas y genéricas, para usted es claro que:



Las competencias genéricas y específicas son parte de la estructura educativa en Colombia (Quintero & Molano, 2009, p. 42). Para el contexto universitario son esenciales, ya que en estas se basan las pruebas estandarizadas y los sistemas de evaluación curricular de las instituciones de educación superior; en cuanto a la realidad del aula, estas deben ser introducidas en los sistemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Del 100 % de los participantes se encontró que el 34.32 % resaltan que las competencias genéricas según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) son escribir, razonar matemáticamente, pensar la ciudadanía en términos de derechos y de la democracia participativa. El 31.30 % consideran que estos dos tipos de competencias difieren en su esencia.

Por su parte el 19.18 % señalaron que las competencias genéricas y las específicas poseen el mismo nivel de inferencia y son aplicables a situaciones en las que se deban resolver problemas. El 14 % reconocen que ambos tipos de competencias son esenciales, pero que tienen funcionalidades distintas. El 7.7 % no sabía o no respondió la pregunta.

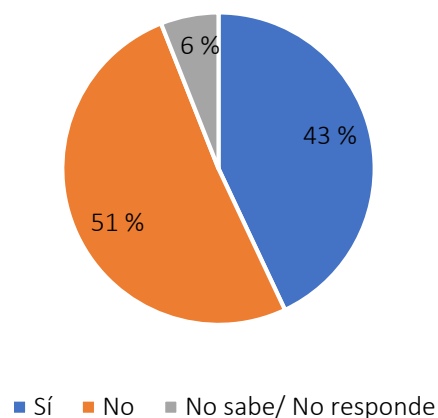
Si bien las respuestas de los participantes no son concluyentes, permiten afirmar que entre los docentes encuestados no hay uniformidad ni unidad de criterio en su concepción sobre las competencias específicas y genéricas. Galdeano y Valiente (2010) señalan que a la hora de caracterizar competencias genéricas estas se deben entender como las particularidades del saber específico que se vuelve práctico en el contexto de su aplicación: interpretar textos y contextos, y dilucidar de esta información qué puede favorecer la resolución de problemas.

En este contexto, las competencias genéricas y específicas establecidas por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) se conciben como una base fundamental para promover el desarrollo integral en la educación. Estas competencias se impulsan mediante estrategias alineadas con el fortalecimiento de habilidades que evidencien pensamiento crítico y reflexivo, capacidad de análisis, sistematización, resolución de problemas, juicio, y aplicación de la razón en la creación de conocimiento. Asimismo, incluyen el desarrollo de habilidades orales en contextos expositivos, empleando metodologías dinámicas de expresión y narración fluida, junto con capacidades deliberativas y de asociación orientadas a la resolución efectiva de problemas (Presidente de la República de Colombia, 2009, Decreto 3963).

Figura 6.

Nivel de conocimiento sobre la relación entre competencias específicas y los módulos combinatorios

¿Usted sabe por qué se les llaman a las competencias específicas módulos combinatorios?



En coherencia con el MEN, los módulos combinatorios son una estructura que se utiliza en el contexto de los exámenes Saber Pro en los que se evalúan los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Este módulo se compone de dos tipos: módulo genérico y módulo específico.

En este sentido, las respuestas derivadas arrojan que un 51 % de docentes no conocen la relación entre la definición del concepto “competencias específicas y/o módulos de combinatoria”. El 43 % señaló que sí tienen clara la razón por la cual se llama a las competencias específicas modelos combinatorios. Un 6 % no sabe o no respondió.

De lo anterior, se puede resaltar la importancia que tiene cada institución de educación superior (IES) en cuanto a la apropiación de los docentes y directivos con respecto a la información de los módulos que oferta el ICFES y a través de los cuales son evaluados los estudiantes.

Finalmente, en la evaluación se evidencia el conocimiento aunado al desempeño en lo que atañe a destrezas y habilidades: rasgos que demuestran que el estudiante delimita en su formación objetivos de aprendizaje en consonancia con el perfil esperado por el programa encargado de su formación integral.

Conclusiones

Los resultados indican que la gran mayoría de los encuestados resaltan que los programas a los cuales pertenecen están comprometidos en el desarrollo de competencias específicas. Esta orientación hacia las competencias específicas impulsa una valiosa articulación entre el conocimiento disciplinario y la formación integral de los estudiantes, fomentando la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y valores esenciales para sus futuras profesiones y actividades laborales.

Sin embargo, es importante destacar que algunos de los participantes señalan que en sus programas no se trabaja con un enfoque basado en competencias, lo que podría requerir una reflexión y consideración en cuanto a las estrategias de enseñanza y el enfoque pedagógico en estos contextos académicos.

De igual manera, los resultados de la encuesta reflejan una variedad de percepciones entre los encuestados con respecto a la correspondencia entre los objetivos de los cursos y las competencias específicas. Si bien un significativo número de participantes percibe que los objetivos de los cursos están alineados con las competencias específicas, otro grupo no ve esta conexión.

En cuanto a la competencia propositiva en la resolución de problemas, los participantes resaltan la importancia de esta habilidad en diversos contextos sociales, sin limitarse exclusivamente a la solución de problemas matemáticos. En lo que respecta a la competencia propositiva, esta desempeña un papel fundamental en la construcción de modelos didácticos, la resolución de problemas y en el uso creativo y eficiente de métodos y estrategias de trabajo en el ámbito educativo. Este conocimiento y aplicación de la competencia propositiva enriquece la calidad de la enseñanza y la capacidad de los docentes para abordar los desafíos educativos de manera efectiva y creativa en beneficio de los estudiantes.

Finalmente, la argumentación e interpretación se destacan como competencias específicas esenciales. Estos hallazgos indican un consenso considerable entre los encuestados sobre la importancia y relevancia de dichas competencias en el contexto estudiado, lo cual sugiere una valoración compartida de su papel fundamental en el desarrollo profesional y académico. La percepción mayoritaria refuerza la idea de que la capacidad de argumentar e interpretar eficazmente es vista como indispensable para el desempeño y la comprensión profunda en este ámbito particular.

Referencias

- Barraza, N. (2018). El currículum, análisis y reformulación del concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113-118. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>
- Fung, D. (2017). *A Connected Curriculum for Higher Education*. UCL Press.
- Galdeano, C., & Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación química*, 21(1), 28-32.
- Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *Plos One*, 15(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>

- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Posner, G. J. (1999). *Análisis de currículo*. McGraw-Hill.
- Presidente de la República de Colombia (14 de octubre de 2009). *Decreto 3963. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior*. D.O: 46502. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37606>
- Quintero, M., & Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación-acción desde la teoría crítica de la educación. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 8(32), 39-55.
- Vílchez, N. G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.
- Yáñez, L. M. (2020). Competencias genéricas en la educación universitaria: una propuesta didáctica. *Revista Educación las Américas*, 10(2), 168-184.