
Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de educación media para el acceso y permanencia en la educación superior

Mauricio Zabala Hernández
Universidad de Ibagué, Colombia
e-mail: mauricio.zabala@unibague.edu.co

Resumen

En este documento se resumen las estrategias, fundamentos pedagógicos, logros, dificultades y aprendizajes alcanzados durante la ejecución del proyecto orientado a jóvenes de los grados décimo y undécimo, de los colegios Hermann Gmeiner y Gimnasio Campestre de la ciudad de Ibagué. Por lo menos dos situaciones problemáticas hacen necesaria la formulación de este trabajo: de un lado, el precario desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber, y de otro, el alto índice de deserción en la educación superior que registra el departamento del Tolima. El proyecto fue llevado a cabo por profesores de la Universidad de Ibagué, entre los años 2011 y 2013, y se propuso elevar las posibilidades de ingreso y permanencia en la educación superior mediante el desarrollo temprano de las competencias genéricas definidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, entre las que destaca la comunicación en lengua materna, entendida esta en las tres funciones sustantivas del lenguaje, comunicativa, epistémica y social. Para tal fin, se diseñaron y ejecutaron cursos orientados por los aportes del constructivismo y de las pedagogías activas, cuyos resultados, en términos de aprendizaje y desarrollo de dichas competencias, mostraron la pertinencia de las estrategias pedagógicas utilizadas.

Palabras clave: competencias genéricas, pedagogías activas, comunicación, educación.

Abstract

This paper presents the pedagogical foundations, strategies, difficulties and learning achieved during the implementation of the project (title of the paper) aimed at young people in the tenth and eleventh grades of Hermann Gmeiner School and Gimnasio Campestre school of Ibague. Due

to the poor performance on *Pruebas Saber* and to high attrition in higher education in the department of Tolima, the project in question, conducted by professors at the University of Ibagué, between 2011 and 2013, was proposed to raise the entry chances and retention in higher education through the early development of generic skills defined by the Ministry of National Education of Colombia, among which communication in mother language, understood this in the three basic functions of language, communicative, epistemic and social. To this end, we designed and implemented courses geared for the contributions of constructivism and active teaching methods, the results, in terms of learning and development of these competencies, showed the relevance of teaching strategies used

Keywords: generic skills, active pedagogies, communication, education.

El problema

En el transcurso del año 2010, la Universidad de Ibagué dio lugar al diseño y la implementación de un sistema para la permanencia estudiantil, con el objeto de disminuir los altos índices de deserción institucional que, porcentualmente, fueron del orden del 25, 78%, entre los años 1999 y 2008, según informa el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

Estas cifras de deserción han sido el resultado de diversas situaciones que comprometen, más que nada, aspectos académicos, económicos y personales de los estudiantes. En lo que corresponde al ámbito académico, a la Universidad de Ibagué se incorporan estudiantes cuyos puntajes en las pruebas de Estado se encuentran en su mayoría en el nivel medio y, por cuanto es posible apreciar una correlación entre los resultados de estas pruebas y el desempeño académico en la universidad, se puso de relieve la urgencia de elevar los niveles de competencias con que los estudiantes ingresan a la educación superior, prestando especial atención al área de comunicación en lengua materna.

Así mismo, el mundo contemporáneo exige hoy por hoy a las instituciones educativas formar ciudadanos capaces de cambiar la sociedad a través de habilidades y conocimientos que les permitan aprender a ser, saber, hacer,

y estar en situaciones cada vez más exigentes y complejas, de modo que deviene importante dejar de lado los discursos de la educación tradicional, cuyos enfoques y propósitos no sirven para dar cuenta de los cambios sociales ante los cuales los estudiantes deben enfrentarse, y que requieren de estos, competencias para el ejercicio de la ciudadanía, lo mismo que para la apropiación y uso cotidiano de una cultura científico-tecnológica y de la información.

Marco conceptual

El marco conceptual que orienta el desarrollo de este proyecto tuvo en cuenta los siguientes referentes:

A). *Competencias y competencias genéricas*: La noción misma de competencia no ha estado exenta de señalamientos críticos. Para algunos sectores, la formación por competencias, llevadas al terreno de la educación, pueden acarrear graves problemas, bien que se conviertan en el único propósito de la formación, dejando de lado la variedad de prácticas y componentes socioculturales que acompañan este proceso, bien que se reduzca el aprendizaje a unas cuantas competencias que han de homogenizar y sesgar una realidad cada vez más compleja, e incluso, que atiendan a una mirada puramente operacional, reduciendo en tanto el potencial de los estudiantes al desempeño de tareas en el mercado laboral (Cassany, 2011).

No obstante, siendo esta formación una realidad de progresiva importancia en el marco de la educación, la tarea que deben llevar a cabo las instituciones de educación superior (IES), es la de incorporar en sus currículos el desarrollo de competencias, pero desde una visión amplia, compleja y de formación integral. Así entonces, el desarrollo mencionado tiene como consecuencia que el estudiante sea capaz de comprender, analizar, y transformar la realidad en la que se desempeña como profesional y ciudadano, de la mano de valores como la autonomía y la responsabilidad.

En la Universidad de Ibagué se entiende el concepto de competencias como:

Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y capacidades cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicom-

toras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz, responsable con sentido histórico y estético de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores que hace posible la formación integral del estudiante. La estructura, dinámica, procesos y prácticas curriculares de la Universidad de Ibagué tendrá como fin la formación y desarrollo de competencias, tanto genéricas como específicas, necesarias para aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (2011).

De otro lado, se adoptó igualmente la definición de competencias genéricas del MEN (2009), como aquellas que son comunes a las distintas profesiones y disciplinas, e involucran una mirada integral sobre el ser humano. Estas son: Competencia en ética y ciudadanía; Cultura científica, tecnológica y gestión de la información; Pensamiento matemático y Comunicación en lengua materna. Para efectos de esta ponencia sólo tendrá lugar el enfoque de esta última, en lengua materna, si bien cada vez que sea oportuno se hará preciso su entrelazado con otras competencias. Visto de manera general, la competencia en lengua materna alude a las tres funciones sustantivas del lenguaje: *comunicativa*, referida a enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento, *epistémica*, como herramienta intelectual y de aprendizaje, y *social*, en tanto que el lenguaje es mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos.

B). *Pedagogías activas*: Las situaciones asociadas a la deserción escolar y a la frustración académica, suponen una reformulación de los currículos y de los planteamientos y prácticas pedagógicas. Debido a esto, han cobrado especial relevancia las pedagogías denominadas activas, que se alimentan de los aportes de las teorías constructivistas y que asumen el conocimiento como resultado de un proceso de exploración que el estudiante realiza, con base en sus experiencias, ideas y conocimientos previos.

En este sentido, el aprendizaje activo concibe el trabajo pedagógico en su dimensión práctica, como acción. No obstante, las acciones, vivencias y experimentación no garantizan, *per se*, el aprendizaje. Se reconoce igualmente el lugar la teoría, de los procesos de pensamiento, de la elaboración y apropiación de conceptos y el deseo de saber, es decir, se tienen en cuenta los procesos que intervienen en la construcción de conocimiento, que no son solo de orden cognitivo, sino también psicológico, afectivo y social.

C). *Evaluación*: En este marco de reflexión se asume la evaluación desde una postura crítica encaminada a cualificar los procesos de enseñanza

y aprendizaje, posicionando a todos los actores en planos reflexivos y comprensivos en aras de la formación del sujeto, de manera opuesta a como lo hacen los modelos instrumentales, más orientados en certificar y estratificar de manera negativa a los estudiantes. Este horizonte de evaluación, invita a una mirada constante sobre los procesos más que sobre los resultados, lo mismo que le apuesta a un aprendizaje significativo. Todo esto hace imperativo diseñar y aplicar instrumentos para el seguimiento continuo del trabajo de los estudiantes en el espacio de aprendizaje, lo cual se dificulta dado que las IES no cuenta con suficientes antecedentes. El diseño de este modo de evaluación debe establecer relaciones entre las competencias que se buscan desarrollar, las actividades propuestas, los indicadores de logros y los juicios valorativos correspondientes que permitan seguir el estado de desarrollo de las competencias durante todo el proceso.

Descripción de la experiencia

El desarrollo general del curso de *Comunicación en lengua materna* se llevó a cabo de la mano del curso de competencias en Ética y ciudadanía. Si bien en un comienzo la formación en competencias reclamada por el MEN tuvo lugar de manera separada, se hizo evidente con el pasar del tiempo, y las discusiones del equipo de trabajo, las relaciones claras que las competencias transversales hermanaban a uno y otro curso. Así, por ejemplo, el ejercicio de la ciudadanía apremia de una acción lingüística sólida y argumentada para poder participar de las transformaciones de la sociedad, e igualmente un uso del lenguaje carente de una ética de la comunicación que direcciona, con arreglo al respeto y la convivencia democrática su uso, es algo malogrado.

El fundamento de las prácticas al interior del curso constituyeron un puente entre las pedagogías activas implementadas en el curso de *Ciudadanía* y la pertinencia que éstas mostraron tener en aras de la lectura y la escritura en el campo de la *Comunicación*. Una vertiente especialmente interesante en la formación moral, llamada ética y narración, advierte de cómo la información ha ido sustituyendo progresivamente a la narración, al punto de encontrar sujetos cada vez más “informados” y “comunicados” que padecen un empobrecimiento de su experiencia (Brunet, 2003). Esta referencia alude, desde luego, al desarraigo de valores y criterios para juzgar los problemas éticos contemporáneos, pero atraviesa también,

una precariedad en la comprensión de los textos escritos, toda vez que la democracia encuentra sustento a su vez en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión por parte de los ciudadanos (Cassany, 2006). Así entonces, a mitad de camino entre la discusión moral y la necesidad de reconocer habilidades lecto-escritoras para denunciar la ideología que se esconde “detrás de las líneas”, se fue tejiendo una competencia crítica de lectura, capaz de detectar problemas acuciantes de la realidad global.

Los temas relacionados con la *Constitución Política de Colombia* constituyeron un escenario de gran importancia para hacer patente la necesidad de una escritura clara, coherente y cohesionada con el ejercicio ciudadano que a cada quien corresponde. Es preciso señalar que cada ciudadano lo es, entre otras muchas razones, por cuanto pertenece a un país específico, con unas normas establecidas por un Estado particular (MEN, 2009), de suerte que al hablar de consecuencias un ciudadano debe atender a la comunidad entera de afectados. En este escenario tiene cabida a la vez un reconocimiento y una crítica de las prácticas discursivas que amparan los derechos y las posibilidades de los mismos ciudadanos, no en balde advierte Cassany que, “en muchos países hispanos la dictadura y la ausencia de libertad de expresión consolidaron una prosa pública (administrativa, judicial) oscurantista y barroca, con oraciones complejas, léxico arcaico y técnico, totalmente alejada del habla cotidiana” (2006, p.156). Se diría que en la manera de escribir y leer que relaciona el Estado con la sociedad se juega al tiempo la salud de las libertades democráticas.

Por eso la necesidad de acercar a los estudiantes al orden y la retórica de la Constitución Política, para reconocer en ella los aciertos y deficiencias que presenta, lo mismo que propiciar casos hipotéticos de discusión, en los que se veían vulnerados derechos de primera, segunda o tercera generación, cuidando de reconocer las acciones constitucionales pertinentes para darles solución. Pero no se trataba solamente de reconocer cuando procedía una acción de tutela, una acción de grupo, o una acción popular, el estudio de casos los obligaba a planificar la escritura correspondiente al instrumento a usar, cuidando de atender al orden de pretensiones, hechos, pruebas, fundamentos de derecho, entre otros, característico de estas reclamaciones, por demás un derecho común de todos los ciudadanos, reconociendo a su vez la manera particular de escritura que lo gobierna, que se caracteriza antes que nada por ser llana, clara, sencilla, siendo que

cualquier otro lector debe estar en la capacidad de reconocer lo que allí se establece.

La discusión en torno de dilemas morales constituyó una experiencia muy importante para reconocer los valores morales comprometidos, al igual que para imponer la necesidad de un esquema previo de escritura, tendiente a hacer más efectiva la participación en los debates. Hoy en día, muchas de las intervenciones de la palabra oral en distintos medios de comunicación, no son más que puestas en escena de procesos de escritura que le preceden, así, lo que se dice, lo que se sugiere, e incluso todo el componente kinésico que acompaña el desenvolvimiento en auditorios, es preparado con cautela, se trata en el fondo de un texto escrito. Por eso, era menester que los estudiantes elaboraran, antes que nada, una reflexión escrita, para luego sí poder entrar en acalorados debates, elaborar argumentos a favor y a contrario, tratar de persuadir, y como no, desarrollar la capacidad de afectación al ser razonables y reconocer el peso argumental de los demás compañeros.

El recurso de la narración, mediante el uso de historietas, fue una estrategia que facilitó por mucho la dinámica de la escritura. Teniendo como consigna el hecho de que es más pertinente para el aprendizaje de los estudiantes lo que ellos mismos hacen, que los que los docentes dicen (Carlino, 2005), las estrategias estuvieron todo el tiempo orientadas a manera de taller, exigiendo la participación activa de los asistentes. En este sentido, el horizonte narrativo, supone que ciertas dimensiones fundamentales de la realidad no pueden sin más ser expuestas de manera lógica, sino que para ser plenamente entendidas deben ser presentadas sensiblemente, mediante una comprensión logopática, racional y afectiva en conjunto (Cabrera, 1999), y es en este sentido que las historietas sirven para conectar ese trasfondo emocional, requerido para dinamizar los procesos de lectura y escritura. Secuencias de imágenes sin diálogos permitieron un ejercicio de diégesis (Brunet, 2003), una construcción narrativa de aquello que se intuía, una interpretación sugerente de los colores, las formas, la proxemia, los gestos, y en general cada trazo que aparecía en el papel, demandando la elaboración de diálogos, expresiones, ocurrencias, que dotaran de sentido las escenas, y que fueran al tiempo suficientemente elaboradas para resistir la apreciación crítica del resto de compañeros de clase.

Quino, Fontanarrosa, Art Spiegelman, entre otros, son autores destaca-

dos e intemporales que permiten un franco diálogo con la realidad y el potencial estético que se afana por salir en cada uno de los estudiantes. Muchas de las construcciones que se elaboraban daban pie para sugerir críticas al orden social, a la desigualdad económica, a la discriminación, a los problemas de género, entre otros, pero también permitieron jugar con lo absurdo, deconstruir las imágenes y colocar de revés el sentido que normalmente se les pudiera haber atribuido.

Resultados generales

Al realizar las evaluaciones iniciales en cada curso, se logró determinar que el nivel de desarrollo de las competencias, que constataban los estudiantes, oscilaba, en su mayoría, entre los niveles medio y bajo. Una vez identificadas las principales dificultades en las competencias correspondientes, se implementaron las estrategias didácticas ya señaladas, para afianzar su desarrollo; con la implementación de estas estrategias, se pudo observar, durante la segunda y tercera evaluación, un mejoramiento significativo en el desempeño en cada uno de los cursos.

Así entonces, en los cursos de ciudadanía y lenguaje, gracias a los distintos talleres, se fueron involucrando aquellos estudiantes que en un comienzo evidenciaban cierta reserva al hablar en público, y se logró poner de manifiesto cómo el componente ético cumple un rol clave al momento de desarrollar una discusión productiva, pues, quien argumenta, debe estimar lo que los otros dicen, si es que quiere ser persuasivo, puesto que lo que dice debe dar cabida a la alteridad, lo que los otros piensan y expresan. No obstante, en las discusiones, también aconteció, con alguna regularidad, una dicotomía de opiniones, en la que las palabras parecían salir de control y los argumentos racionales daban paso a las agresiones verbales.

De este modo, hacer visible, en el marco de las conversaciones, los valores necesarios, y cómo la argumentación oral y escrita ha estado ligada, en la tradición histórica, a la solidez de los cimientos democráticos de la sociedad, contribuyó a que los estudiantes reconocieran la importancia, no solo de hablar con fluidez y coherencia, sino de leer y escribir con igual sentido.

En general, el principal logro de la experiencia se expresa en un significativo mejoramiento en los niveles de desarrollo de las competencias genéricas señaladas, de los estudiantes de grado 11, del colegio Hermmann

Gmeiner, evidenciado en los resultados de las pruebas Saber 11 del 2012, en las que obtuvieron un desempeño Muy Superior, a diferencia de años anteriores.

Conclusiones

Siendo que se trata de una experiencia nueva, durante este proceso aparecieron dificultades que han causado reflexiones acerca de algunos aspectos académicos, tales como:

- a. Formación y actualización de los docentes que participan en el proyecto, en estrategias para el desarrollo y evaluación de competencias.
- b. Fortalecimiento y ampliación del intercambio académico iniciado con otras IES nacionales, que desarrollan experiencias similares, en diferentes niveles educativos.
- c. Revisión y evaluación de las estrategias utilizadas para el desarrollo de las competencias en lengua materna y ciudadanía, teniendo en cuenta que el cumplimiento de los objetivos propuestos podría mejorar.

Referencias bibliográficas:

- Brunet, G. (2003). *Ética y narración*. Buenos Aires: Manual Moderno.
- Cabrera, J. (2008). *Cine: cien años de filosofía*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- _____ (2012). *En_línea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Las competencias en la educación superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-189357.html>
- Universidad de Ibagué (2011). Orientación pedagógica de los procesos de formación de la Universidad de Ibagué.