

Valoración de los estudiantes novatos respecto de un módulo destinado a fortalecer sus competencias básicas para aprender*

Valuing first year students in relation to a module which aims to strengthen their basic competences in learning

MAGALY QUINTANA P.**

SOLANGE RACCOURSIER S.***

ALEJANDRA SÁNCHEZ G.****¹

RESUMEN

En este artículo se entrega una síntesis de la génesis del Módulo de Competencias Transversales para el aprendizaje en la Universidad de Los Lagos de Osorno y se da cuenta de los resultados obtenidos a partir de una evaluación cualitativa incluida en la prueba final (prueba integradora) del primer semestre 2007, en el módulo mencionado. Se incluye la categorización realizada, conducente a establecer frecuencias de respuestas y su posterior cuantificación; información que permitió configurar interesantes conclusiones relacionadas con la percepción de los estudiantes novatos respecto de un módulo de poca data en nuestra Universidad y único en el país.

Palabras clave: Competencias transversales para el aprendizaje, metacognición, autoevaluación, contenidos procedimentales explícitos, contenidos procedimentales implícitos, estudiantes iniciales, percepción, valoración.

* Experiencia pedagógica que se inicia enmarcada dentro del Proyecto Mecesup ULA 0201 y continúa con el Mecesup 0603.

** Psicóloga, Mg. en Psicopedagogía. Universidad de Los Lagos, Departamento de Educación, Osorno, Chile. E-mail: mquintana@ulagos.cl

*** Profesora de Educación Diferencial, Mg. en Pedagogía y Gestión Universitarias. Universidad de Los Lagos, Departamento de Educación, Osorno, Chile. E-mail: solange@ulagos.cl

**** Psicóloga, Máster en Ingeniería en Medios para la Educación. Universidad de Los Lagos, Departamento de Educación. Osorno, Chile. E-mail: alejandra.sanchez@ulagos.cl

¹ Profesionales colaboradores: Mera V., Paulina, psicóloga, alumna en práctica; Sidler V., Henry, profesor de Matemáticas, profesional participante; Tissanie L., Jean Lou, Máster en Ingeniería en Medios para la Educación; Toirkens N., Josselinne, psicóloga, profesional participante; Venegas V., Martha, psicóloga, profesora de Lenguaje.

ABSTRACT

This article provides a synthesis of the origin of the Crosscurricular Competencies Module delivered at Los Lagos University in Osorno. It also gives the results obtained in a qualitative evaluation included in the first semester final test (Integrative test). A categorization, which leads to establishing frequencies of answers, is also included as well as a quantification of it. This information allowed us to draw interesting conclusions related to the perception freshmen students have about this new Module, which is also new in the country.

Keywords: Crosscurricular Competencies, metacognition, auto evaluation, explicit procedural contents, implicit procedural contents, freshmen students, perception, validation.

Recibido: 12/05/08. Aceptado: 30/10/08.

INTRODUCCIÓN

El módulo de Competencias Transversales para el aprendizaje surge en el marco del Proyecto Mecesus ULA 0201² y fue concebido para compensar las debilidades que los estudiantes iniciales traen al iniciar el proceso de formación de pregrado. Partió el año 2003 con un Diagnóstico que incluyó las carreras no pedagógicas (Raccoursier *et al.*, 2005.) La información recopilada permitió concluir que los alumnos iniciales de la Universidad de Los Lagos presentan, en síntesis, las siguientes características:

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

² "Mejoramiento integral de los procesos y condiciones físicas y tecnológicas para la formación profesional de los alumnos del Campus Osorno de la Universidad de Los Lagos". MINEDUC y Universidad de Los Lagos, Osorno, 2002-2005.

Al final de cada semestre se realiza una evaluación para determinar los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes en las competencias trabajadas, así como su valoración del módulo realizado.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

1. *Las competencias transversales*

Numerosos estudios realizados por organizaciones internacionales han realizado esfuerzos para proponer un conjunto de competencias transversales necesarias de desarrollar por el sistema educativo obligatorio y después en la educación superior. Uno de los autores pioneros, que causó gran impacto en los expertos e investigadores en educación, fue el informe Delors (1996) para la UNESCO y traducido al español como *La educación es un tesoro*, donde se presentan una serie de competencias que traspasan los límites de la disciplinas y nacen en la interrelación de todas ellas.

Posteriormente le han seguido el Proyecto PISA³, que desde hace unos años ha comenzado a discutir las necesidades curriculares y educativas en relación a competencias básicas para la educación actual y los desafíos futuros.

El informe PISA 2006 evaluó tres áreas o dominios: Ciencia, Lectura y Matemáticas. Esta decisión "... no significa que no haya otras materias importantes que los estudiantes deban aprender y que pueden ser evaluadas; sin embargo, la carencia de conocimientos en estas áreas o no tener las competencias para identificarlos, explicarlos y utilizarlos, dificultará su adaptación e inserción exitosa en la sociedad y sus posibilidades futuras de aprendizaje" (2006:7).

En América Latina todos los países se encuentran bajo la media de 492 de la OCDE⁴, estos países aparecen en el ranking de la OCDE sólo desde el puesto número 40 en una tabla general de los 57 estados participantes. Chile ocupa el puesto 40 (con 438 puntos), seguido por Uruguay en el 43 (con 428 puntos), México en el 49 (con 410 puntos). Luego, en los lugares 51, 52 y 53 se encuentra Argentina, Brasil y Colombia, respectivamente (*La Nación*, 2007).

En Chile la prensa destacó que los estudiantes que rindieron en 2006 la prueba PISA obtuvieron en el examen de Lectura un promedio 33 puntos más alto que el del año 2000 y en el de Ciencias lograron los mejores puntajes a nivel regional, por sobre México, Argentina y Brasil. Pero su desempeño es muchísimo más bajo que el promedio de las mayores economías del mundo, miembros de la OCDE (*El Mercurio*, 2007).

Estos resultados –como los obtenidos anteriormente– han generado mucha

³ Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos.

⁴ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

efervescencia política sobre las competencias necesarias a desarrollar a lo largo del sistema educativo obligatorio y con qué metodología. Éste ha sido uno de los factores que han contribuido a fomentar el avance de propuestas para desarrollar y fortalecer un conjunto de competencias que sobrepasan los límites de las asignaturas y que son requeridas para mejorar la inserción educativa, social y laboral de los estudiantes; estas competencias son llamadas “Transversales”. Actualmente, la discusión se centra en la necesidad de desarrollar estas competencias desde el inicio del sistema educativo, pero también en la necesidad de tomar “medidas de remediación” para potenciar y fortalecer las competencias transversales en los estudiantes que han ingresado a la Educación Superior, con los objetivos de disminuir los altos índices de deserción, el bajo rendimiento y el tiempo de permanencia de éstos y así preparar a los estudiantes a insertarse adecuadamente a la educación superior, a la sociedad y al empleo.

2. Los elementos comunes entre las diferentes concepciones de competencia

No es fácil hacer un análisis de los elementos comunes de las diferentes concepciones de la competencia, aunque es posible encontrar algunas características que se reiteran:

- una competencia se basa en la movilización, la integración, combinación dinámica de recursos, estos son: los recursos internos, consustanciales al individuo, sus conocimientos, capacidades, habilidades, y también los recursos externos circulantes en el medio del individuo (otras personas, documentos, herramientas informáticas, etc.).
- esta movilización de los recursos se efectúa en una situación dada, donde se expresa la competencia; no obstante, esta competencia se puede presentar en una diversidad de situaciones, a través de un proceso de adaptación y no solamente de reproducción de mecanismos.

Estos elementos constitutivos se basan claramente en una concepción dinámica de la competencia e invitan a centrarse sobre los procesos de aprendizaje del estudiante más que sobre el contenido de enseñanza. Por lo cual es necesario dar más importancia a la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades o habilidades y la adopción de actitudes. Ellos hacen hincapié también en el proceso de contextualización-descontextualización-recontextualización en la enseñanza de competencias, que preside a toda transferencia de conocimientos y movilización de recursos en nuevas situaciones. Estos puntos son parte esencial del concepto de competencias transversales.

3. Competencias transversales

Un grupo de competencias que en estos últimos años han atraído la atención de varios investigadores son las competencias transversales, también conocidas como competencias genéricas independientes de las materias. Y ésta es una de sus principales características definitorias; el hecho de que no están directamente ligadas a ninguna disciplina sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas de materia y situaciones. Para B. Rey (2002), el término “transversal” no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias sino a los aspectos complementarios e independientes de las materias, que pueden ser utilizados en otros campos.

Para *Les livrets de compétences: Nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (Houchot y Robine, 2007), que las competencias transversales tengan “la posibilidad de ser transferidas y la flexibilidad de las destrezas genéricas las convierta en instrumentos muy valiosos para llevar a cabo acciones positivas en situaciones temporales cambiantes donde las competencias puramente relacionadas con las materias duran poco. Algunas de las destrezas genéricas más destacadas son la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender”.

Lessard y Portelance (2001) indican que existen vínculos entre las competencias disciplinarias y las competencias transversales, sin que éstas estén asociadas a los conocimientos esenciales. Para los autores, “las competencias transversales se activan en las disciplinas y se despliegan a través de los distintos ámbitos de aprendizaje”. Es decir, las competencias transversales tienen un alcance más amplio que las competencias disciplinarias, en la medida en que desbordan las fronteras de las disciplinas. Estas competencias se activan en las disciplinas como también en las diferentes experiencias de vida, superándolas al mismo tiempo.

Según los autores Baños y Pérez (2005), docentes de la Universit Pompeu Fabra de Barcelona, “las competencias transversales o genéricas serían aquellas que rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas. Son habilidades necesarias para ejercer eficazmente cualquier profesión pero no es frecuente que se consideren de forma explícita en una asignatura determinada”. Como ya se ha comentado, en otras áreas, como humanidades o ciencias sociales, algunas de ellas se consideran como indispensables y tienen un espacio curricular asignado, aunque la competencia que recibe este tratamiento varía de una a otra licenciatura.

Para el grupo de estudio de la Universidad de Los Lagos, en la *Revista Iberoamericana de Educación* (Quintana et al., 2007), donde analiza la situación de los estudiantes universitarios en relación a las competencias transversales:

“Los alumnos que ingresan a la universidad deberían poseer ciertas competencias, indispensables para asegurar su permanencia en ella y la consecución de su éxito en cualquier ámbito del saber: es decir, serían transversales a cualquier tarea de adquisición de conocimientos. Entonces, se consideran competencias transversales: la capacidad para regular sus propios aprendizajes, aprender solos y en grupo y, resolver las dificultades a que se ven enfrentados durante el transcurso del proceso de aprendizaje”. Para lograr lo anterior es necesario, por su parte, tener conciencia de los propios procesos de pensamiento, de las estrategias y de los métodos que cada uno usa para aprender. Estas condiciones son un prerrequisito para el éxito académico, que los estudiantes tengan las competencias necesarias para “aprender a aprender”.

Perrenoud (1997) enfatiza que las competencias transversales son parte de las características generales de la acción humana; las que principalmente se describen sobre la “actuación comunicacional” y “la acción técnica”.

Para hacer que las características generales de la acción humana sean parte de un programa de estudio se necesita hacerlas comparables, por lo cual deben ser analizadas a un determinado nivel de abstracción para independizarlas de su contenido y del contexto.

Las competencias transversales, para el autor antes mencionado, están “vinculadas íntimamente a las competencias disciplinarias porque ellas se encuentran en la intersección de distintas disciplinas”. Éstas constituyen no solamente las gestiones fundamentales del pensamiento, transferibles de una materia a otra, sino que engloban también todas las interacciones sociales, cognoscitivas, emocionales, culturales y psicomotoras entre el estudiante y la realidad que lo envuelve”. De acuerdo a lo anterior, las competencias transversales interactúan con las competencias disciplinarias, involucrando al estudiante en su globalidad cognitiva, afectiva y relacional.

Actualmente hay un amplio debate sobre la necesidad de que los individuos desarrollen competencias “transversales”, “claves” o “genéricas” a lo largo de la educación obligatoria y que les faciliten la inserción universitaria, laboral y social. Aunque no hay acuerdo si estas tres denominaciones de competencias sean similares porque depende de las orientaciones que el investigador le dé. Aunque se puede decir que en el Proyecto Tuning⁵ (2003) las competencias genéricas y transversales se utilizan como sinónimos. También en el informe Eurydice⁶ (2002), que presenta las competencias claves en la Unión Europea, en variadas ocasiones se presenta a las competencias claves como competencias transversales. Por lo tanto, para esta investigación estos tres términos serán tomados como sinónimos.

⁵ Tuning Educacional Structures i Europe. Informe final, fase uno. Editado por Julia González y Robert Wagenaar.

⁶ <http://cent.uji.es/octeto/es/node/69>

4. *Competencias comunes a distintos sistemas educativos*

Distintos sistemas educativos coinciden en considerar básicamente tres competencias transversales: Comunicación, Cooperación y Resolución de Problemas.

La comunicación se refiere al uso y comprensión de la lengua (lengua materna o lengua extranjera) en su vertiente oral y escrita, y a la capacidad de estructurar y expresar los pensamientos propios y escuchar a los demás. La cooperación no se refiere sólo a la capacidad de trabajar con otros sino también a la de organizar sus propias actividades de manera que facilite las relaciones interpersonales. La resolución de problemas es la capacidad de analizar los problemas, planificar las soluciones, tomar decisiones y evaluar los resultados.

El cálculo, por otra parte, sólo se considera una competencia clave general en el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia). La competencia matemática se encuentra entre las competencias claves específicas de las materias de la Comunidad Francesa de Bélgica y en Portugal, aunque su naturaleza “transversal” se refleja en su importancia para la resolución de problemas, el razonamiento y la comunicación.

El “aprender a aprender” se considera como una competencia clave específica sólo en Inglaterra, Gales y Portugal, países que se refieren a ella respectivamente como *Improving Own Learning and Performance* (IOLP), es decir, Mejorar el Aprendizaje y el Rendimiento Propio y adoptar metodologías de trabajo y de aprendizaje personalizadas encaminadas a alcanzar los objetivos fijados.

Generalmente, el dominio de la lengua materna y el desarrollo de las destrezas de la comunicación se clasifican en las primeras capacidades que hay que desarrollar. Éste es en especial el caso de Francia, en el que la lengua y la comunicación se consideran de importancia primordial para el buen funcionamiento de la sociedad. La necesidad de enseñar una comprensión básica de los conceptos matemáticos es otra de las preocupaciones expresadas en todos los currículos. Igualmente lo es el desarrollo de las destrezas sociales y personales y la capacidad de aprender.

5. *Propuestas de vías de intervención para incorporar las competencias transversales en la formación universitaria*

Las competencias se adquieren en diferentes contextos y en la diversidad de momentos que van más allá de la educación formal y se extienden en la vida asociativa, en la esfera familiar, la práctica deportiva, la actividad cultural. Debido a lo anteriormente dicho, la universidad puede promover situaciones de aprendizaje y proporcionar guías que clarifiquen cómo el estudiante puede incrementar sus competencias transversales.

Bennet, Dunne y Carré (1999) enfatizan que según los contenidos, el aprendizaje de las competencias transversales tiene que asociarse más al entorno académico o las experiencias de trabajo simuladas o directas, o conducirlas a través de proyectos. Estos autores consideran que hay tres enfoques de tratamiento de competencias transversales en la enseñanza superior: infundido o integrado en el currículo, cursos paralelos o independientes y conexión con el puesto de trabajo o proyectos basados en el trabajo.

El *WonderTech Work Skills Simulation*, utilizado por la Universidad de Calgary en Canadá, atiende a las siguientes competencias transversales como preparación: conocimientos lingüísticos y matemáticos, autodirección, solución de problemas, acción cooperativa y trabajo en equipo, liderazgo e iniciativa. Para ellos la mejor manera de conformar las competencias transversales es el aprendizaje experimental, el aprendizaje que se vive, en el que se tiene experiencia del contenido. La simulación es una forma de experiencia sin riesgo. Permite revisar el proceso y evaluar los aprendizajes.

Según Le Boterf (2007), “Enfoque basado en competencias”, un aspecto importante de tener en cuenta en la construcción de un modelo de intervención para desarrollar competencias transversales, propuesto por el autor, es la doble dimensión de toda competencia: individual y colectiva. Entonces, para aprender competencias transversales se supone realizar un aprendizaje cooperativo, donde el estudiante pueda hacer uso de los conocimientos y competencias de otros, y tenga acceso a las redes de recursos colectivos.

Es importante elaborar herramientas e indicadores de colaboración del trabajo cooperativo: organizar trabajos en equipo, considerar la realización de proyectos, la gestión de procesos, el trabajo en redes.

Uno de los principales intereses de estos trayectos es proporcionar a los profesores y a los estudiantes una visibilidad sobre la progresión de los logros que se van obteniendo y de realizar visiblemente los aprendizajes efectuados. De acuerdo a lo anterior, se desprende que el autor apoya el modelo de desarrollo de competencias donde el estudiante tenga plena conciencia de: qué competencias necesita desarrollar en cada módulo, cómo puede desarrollarlas y cuál es su progresión en relación a la adquisición de competencias propuestas.

6. *Experiencia pedagógica*

El año 2005 la Universidad de Los Lagos inicia una experiencia piloto aplicando un módulo para el desarrollo de competencias transversales para el aprendizaje.

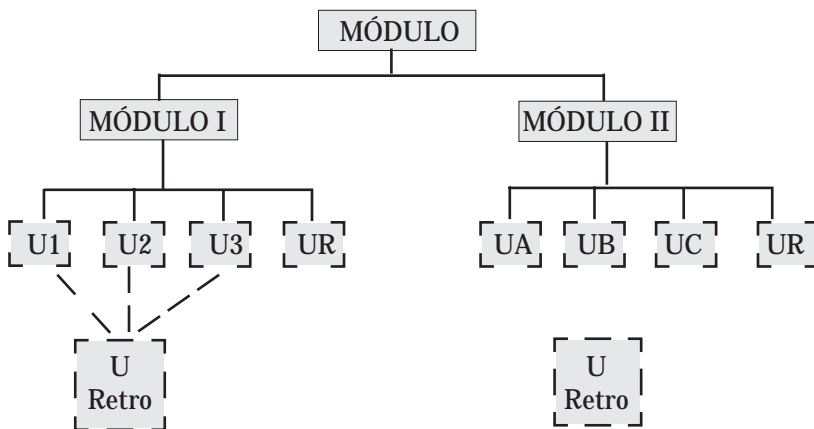
Este módulo, ya evolucionado a la fecha, se basa en la metodología de las Guías Didácticas, pero se modifica gradualmente hacia un ambiente virtualizado, en aplicación semipresencial .

Se estructura en torno a un texto eje y desarrolla actividades variadas orientadas al entrenamiento en estrategias de aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de 5 competencias básicas:

- Maneja información variada en diferentes contextos.
- Usa habilidades de pensamiento lógico y crítico en relación a material de aprendizaje y resolución de problemas.
- Aplica habilidades de trabajo en equipo para el logro de objetivos comunes.
- Aplica estrategias metacognitivas para asegurar o reorientar su aprendizaje.
- Manifiesta habilidades socioafectivas en un contexto académico.

El texto eje presenta contenidos relacionados con aspectos de interés del grupo etario y su problemática de ingreso a la universidad.

El módulo se imparte durante todo el primer año a los alumnos iniciales de las carreras que se encuentran en proceso de reforma curricular y consta de 2 submódulos, cada uno de los cuales desarrolla 3 unidades de trabajo de los estudiantes, de 3 semanas de duración (9 horas pedagógicas), una prueba de integración y una unidad de recuperación. Al final de cada unidad se dispone de una sesión de retroalimentación (Ver esquema):



Desde el año 2005 este módulo se incluye en la malla curricular de 6 carreras no pedagógicas. En concordancia con el sistema de evaluación por competencias, que señala la inclusión de cuatro tipos de evaluación, a saber: Evaluación Inicial o Diagnóstica, Evaluación de Proceso, Evaluación Integradora del Proceso y una Evaluación Final; el módulo de Competencias Transversales para el Aprendizaje contempla, a fines de cada semestre, una Prueba Integradora, cuyo objetivo es la valoración de la integración e interrelación de los aprendizajes esperados y/o elementos de competencia y el análisis sobre cómo se aprendió, cómo se enseñó y la detección de fortalezas y debilidades en los procesos, es decir, contempla procesos metacognitivos (Reglamento de evaluación de módulos de carreras en proceso de reforma curricular basado en competencias, Universidad de Los Lagos, 2006.)

La mencionada prueba incluyó, el primer semestre de 2007, seis preguntas abiertas de autoevaluación y percepción del módulo, que cada alumno debía responder. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué es lo que más te gustó del módulo?
2. ¿Qué es lo que menos te gustó del módulo?
3. ¿Qué es lo que se te ha hecho más difícil en el módulo?
4. ¿Qué es lo que se te ha hecho menos difícil en el módulo?
5. De lo realizado en este módulo, he transferido y utilizado en otros módulos...
6. De lo realizado en este módulo, no he transferido y utilizado en otros módulos...

Rindieron la prueba 32 estudiantes de Arquitectura, 18 de Ingeniería en Alimentos, 34 de Contador Público y Auditor, 11 de Diseño, 36 de Nutrición y 39 de Ingeniería Comercial; constituyéndose, de este modo, una muestra de 170 estudiantes. Al ser respuestas abiertas, la cantidad y variedad de respuestas otorgadas por los alumnos fue muy extensa y amplia, generando la siguiente categorización:

Categoría	Definición	Ejemplos
Generales y de transferencia	Son aquellas opiniones de los alumnos en que queda de manifiesto que han percibido la transversalidad de lo aprendido. También se incluyeron en esta categoría las respuestas de los alumnos que dicen relación con aspectos poco específicos y que por lo tanto no pueden ser incluidos dentro de las otras categorías descritas.	“Lo que más me ha gustado es que nos han enseñado estrategias que se pueden usar en otros módulos”. “Lo que menos me ha gustado es el horario de clases”.
Estructurales	Se refieren a aspectos organizativos previamente establecidos, por lo tanto, poco susceptibles de modificar.	“Lo que más me ha gustado es que el módulo sea virtualizado”. “Lo que se me ha hecho más difícil ha sido acceder a los computadores fuera del horario de clases”.
Metodológicas	Tiene relación directa con la forma de trabajo establecida en el módulo y por el equipo.	“Lo que se me ha hecho menos difícil ha sido la lectura de los textos”. “Lo que más me ha gustado ha sido el sistema de trabajo, entretenido, dinámico”.
Procedimentales potenciados explícitamente	Son aquellas tareas contenidas en forma explícita dentro de los objetivos del módulo.	“No he transferido a otros módulos el uso de mapas conceptuales”. “Lo que se me ha hecho más difícil ha sido realizar resúmenes”.
Valoración de actitudes	Aparecen aquí aspectos de los profesores que los alumnos mencionaron, no estando incluidos explícitamente en las preguntas formuladas en la autoevaluación.	NOTA: Este tipo de respuestas apareció sólo ante la primera pregunta. “Lo que más me gustó fue la forma de explicar de los profesores”.
Procedimentales potenciados implícitamente	Incluye aspectos transversales, no incluidos de manera evidente en los objetivos del módulo pero que se han potenciado indirectamente.	“Lo que se me ha hecho más difícil ha sido leer comprensivamente”. “... he transferido los contenidos de las lecturas”.

En el presente artículo se dará cuenta de las respuestas más significativas por categoría, tomando en consideración la amplia variedad de ellas y descartando aquellas consideradas como poco significativas debido a su escasa frecuencia de aparición (3 veces o menos).

Gráfico 1.



Es posible observar que la mayoría de las respuestas dice relación con los *elementos procedimentales potenciados explícitamente* en el módulo, dentro de los cuales los más valorados resultaron ser: “aprender a hacer resúmenes y mapas conceptuales, los temas de las lecturas y los ejercicios de lógica”.

En segundo lugar aparecen las relacionadas con elementos *generales y de transferencia*, en donde las respuestas más frecuentes apuntan a que les han “gustado ‘todas’ las herramientas y estrategias que se les han enseñado”.

También destaca la categoría de respuestas *metodológica*, en donde sobresale con un porcentaje de respuestas muy por sobre las otras de esta categoría, “clases entretenidas, dinámicas y didácticas”.

La menor cantidad de respuestas a esta pregunta se relaciona con la categoría *valoración de actitudes*, dentro de la cual destaca “la buena disposición y simpatía de los profesores”.

Gráfico 2.



Mayoritariamente las respuestas a esta interrogante destacan la categoría *estructural*, en donde las dos más significativas fueron: “la extensión de los textos” y “no poder retroceder en el software”.

En segundo lugar aparece la categoría *elementos procedimentales potenciados explícitamente*, donde las más repetidas son: “hacer resúmenes y mapas conceptuales”. Cabe destacar que también fueron las respuestas más usuales en la pregunta anterior, aunque cuantitativamente son muchos más los alumnos que mencionan estas estrategias como las que más les gustaron (resúmenes, 41 alumnos señalan que es una de las cosas que más les gustó y 19 lo contrario; mapas conceptuales, 24 versus 12).

En tercer lugar se aprecia la categoría *metodológicas*, con una amplia gama de respuestas y por lo tanto ninguna significativa porcentualmente.

La categoría menos frecuente es *elementos procedimentales potenciados implícitamente*, en donde tampoco aparecen respuestas significativas.

Gráfico 3.

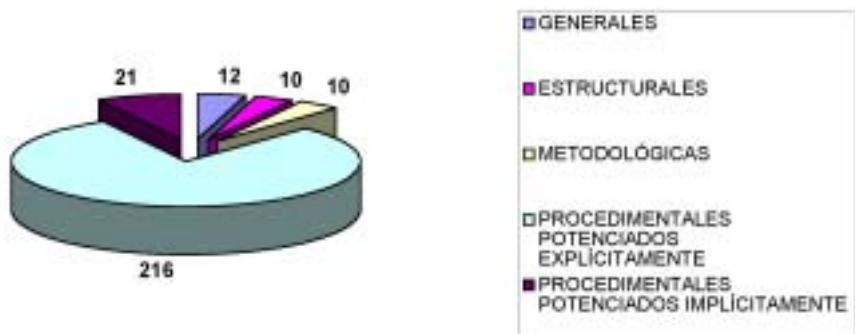


La mayoría de las respuestas dice relación con los *elementos procedimentales potenciados explícitamente* en el módulo, dentro de los cuales los más mencionados resultaron ser: “aprender a hacer resúmenes, mapas conceptuales, párrafos de razones y los ejercicios de lógica”.

Con una frecuencia mucho menor pero destacable resulta la cantidad de respuestas de la categoría *elementos procedimentales potenciados implícitamente*, donde destaca una gran cantidad de respuestas que señala que lo que se les ha hecho más difícil ha sido leer comprensivamente.

Gráfico 4.

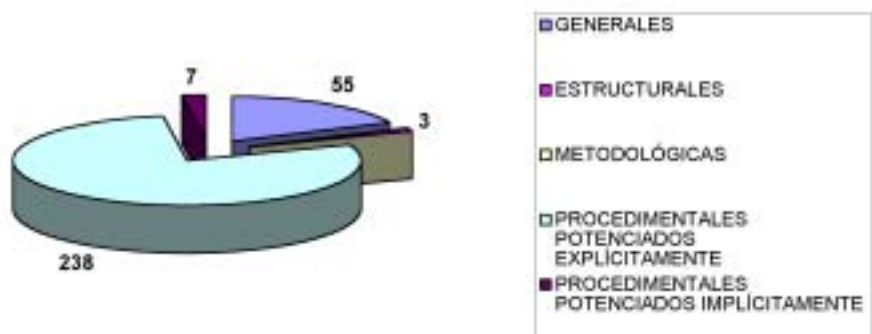
Qué es lo que se te ha hecho menos difícil en el módulo



Destaca significativamente la categoría de *elementos procedimentales potenciados explícitamente*, dentro de la cual la elaboración de resúmenes paso a paso, de mapas conceptuales y la búsqueda de sinónimos son las respuestas con mayor frecuencia de aparición.

Gráfico 5.

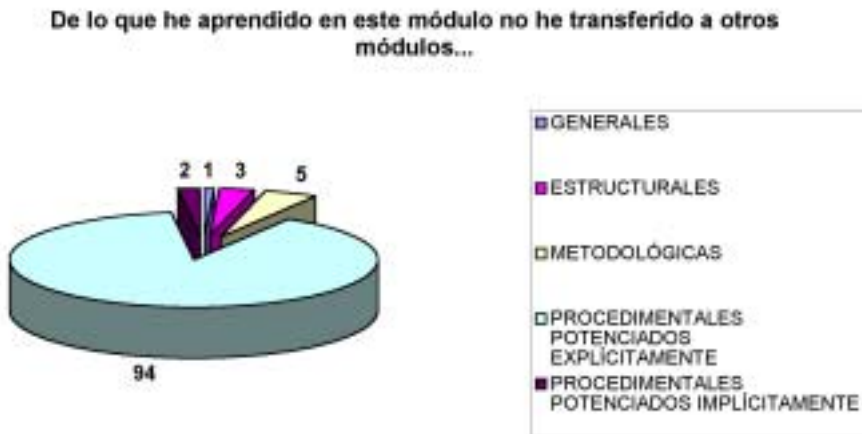
De lo realizado en este módulo he transferido y utilizado en otros módulos...



Nuevamente y muy por sobre las restantes categorías, las respuestas de los alumnos indican que han transferido mayoritariamente estrategias relacionadas con *procedimentales potenciados explícitamente*, dentro de las cuales destacan la elaboración de resúmenes y mapas conceptuales, seguidos de estrategias de resolución de problemas y de lectura comprensiva.

En las categorías *estructural* y *metodológica* prácticamente no aparecen respuestas, debido, fundamentalmente, a que en otros módulos no han tenido la oportunidad de trabajar con material virtualizado.

Gráfico 6.



Respecto de lo que no han transferido, una vez más la mayor cantidad de respuestas se ubica en la categoría *procedimentales potenciados explícitamente*, destacando dentro de ella la no utilización en otros módulos de: mapas conceptuales, estrategia de resolución de problemas de Polya y búsqueda de razones y sustentos.

Para las restantes categorías no aparecen resultados estadísticamente en esta pregunta.

CONCLUSIONES

– Los contenidos *procedimentales potenciados implícitamente* son los menos mencionados, ya que sólo algunos de los estudiantes de la muestra logra inferir y descubrir la existencia de componentes del proceso que, sin estar explicitados, se evidencian transversalmente en distintos momentos de él.

- Los aspectos *generales* y de *transferencia*, aunque muy por debajo de los *procedimentales potenciados explícitamente*, son mencionados con una frecuencia significativa (169 veces, considerando que la muestra es de 170 alumnos), lo que da cuenta de que los estudiantes pueden proyectar la utilidad de lo apprehendido a otros ámbitos de su vida tanto académica como personal.
- Las categorías *estructural* y *metodológica* son mencionadas con similar frecuencia, destacando lo *estructural* en lo que “menos les gustó” (Gráfico 2) y lo *metodológico* en lo que “más les gustó” (Gráfico 1). Situación que indicaría que, en lo fundamental, el módulo está siendo valorado positivamente por los estudiantes.
- Es interesante constatar que los estudiantes perciben los contenidos *procedimentales potenciados explícitamente* como parte importante del trabajo académico, y los perciben a la vez como agradables y desagradables, fáciles y difíciles. Esto pone una alerta en el sentido de mejorar los componentes motivacionales, el sentido de utilidad de las distintas propuestas, como asimismo estrategias para incrementar la percepción metacognitiva de ellas por parte de los estudiantes. Creemos que es importante insistir en plantear las estrategias de aprendizaje utilizadas para el desarrollo de competencias transversales, como un factor que puede hacer la diferencia entre un trabajo académico exitoso y otro difícil, poniendo el acento en la apropiación de estas herramientas a fin de potenciar la percepción de autogestión y responsabilidad personal en el progreso académico.
- En esta perspectiva, el estudio presentado contribuye a justificar la propuesta contenida en el proyecto y a su duración de un año, ya que queda de manifiesto la necesidad de potenciar algunas áreas en los estudiantes iniciales que son consideradas clave para cumplir con el fin último del módulo, a saber: que sean estudiantes eficientes y eficaces, con un grado importante de autonomía que los califique para procesos de formación continua.

REFERENCIAS

- Baños, J. y Pérez, J. 2005. “Cómo fomentar las competencias transversales en el estudio de la Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades”. *Revista Educación Médica* N° 8, pp. 216-225.
- Bennett, N.; Dunne, E. & Carré, C. 1999. Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.
- Delors, J. 1996. *La educación es un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

- El Mercurio* (Chile). 2007. 4 de diciembre. En: www.emol.cl
- Eurydice. 2002. "Las competencias claves. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria". Informe Publicación Eurydice.
- Houchot, A. y Robine, F. 2007. *Les livrets de compétences: Nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport IGEN, Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale. Esto corresponde a un informe de la Inspección General del Ministerio de Educación, París, Francia.
- La Nación* (Chile). 2007. 4 de diciembre. En: www.lanacion.cl
- Le Boterf, G. 2007. "Enfoque basado en competencias". *Sociedad y conocimiento* N° 8, julio.
- Lessard, C. y Portelance, L. 2001 *Réflexions sur la Réforme Curriculaire au Québec*. Québec: Université de Montréal.
- Perrenoud, P. 1997. *Construire les compétences dès l'école*. París: E.S.F.
- Quintana, M.; Raccoursier, M.; Sánchez, A.; Sidler, H.; Toirkens, J. 2007. "Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación* N° 44/5. Noviembre 07.
- Raccoursier, S.; Quintana, M.; Sánchez, A.; Rosas, M.; Muñoz, H. 2005. Programa Fortalecimiento de Competencias Transversales Universidad de Los Lagos.
- Rey, B. 2002. *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Universidad de Los Lagos. 2006. Reglamento de evaluación de módulos de carreras en proceso de reforma curricular basado en competencias, Osorno: Universidad de Los Lagos.