

COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS PRIORIZADAS POR LOS EMPLEADORES DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE



GENERIC SKILLS OF UNIVERSITY GRADUATES PRIORITIZED BY EMPLOYERS IN CENTRAL AMERICA AND THE CARIBBEAN

Aydeé Rivera de Parada¹

E-mail: aydee.parada@uees.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1846-7157>

Débora Mainegra Fernández^{2*}

E-mail: dmainegrafernandez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0811-0629>

Elia Elizabeth Pineda Rivas¹

E-mail: elia.pineda@uees.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1303-9591>

¹Universidad Evangélica de El Salvador. Centro de Investigación Salud y Sociedad. El Salvador.

²Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca." Cuba. Centro de Investigación Salud y Sociedad. El Salvador.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rivera de Parada, A., Mainegra Fernández, D., Pineda Rivas, E.E., (2025). Competencias genéricas de los graduados universitarios priorizadas por los empleadores de Centroamérica y el Caribe. *Revista Conrado*, 21(102), e4055.

RESUMEN

Las competencias genéricas son esenciales en un mundo en que se borran los límites entre las profesiones y la IA desplaza a los seres humanos en multitud de funciones. El artículo tiene como objetivo socializar información sobre las preferencias de los empleadores del área centroamericana y caribeña en relación con este aspecto, y su correspondencia con el encargo gubernamental a las universidades.

Metodología: Se efectuó una entrevista abierta semiestructurada a 44 profesionales de siete países de la región, contratados en los últimos cinco años, y una revisión documental a las normas de evaluación y acreditación universitaria de estas naciones. Por las características del personal implicado se emplearon varios métodos de aplicación. Estos fueron: entrevista presencial oral grabada, escrita con formulario digital, formulario impreso y mediante plataformas zoom y teams.

Resultados: Los principales resultados indican una marcada preferencia por las competencias técnico-profesionales en detrimento de las genéricas; no obstante, las interpersonales son las predilectas en el grupo de estas últimas;

Conclusiones: Se pudo concluir que el inventario de competencias genéricas recomendadas para las universidades de la región, por el Proyecto Tuning 2004-2007, no

incluyen todas las que se requieren para desempeñarse con éxito en una profesión y en los procesos de evaluación y acreditación universitaria de las naciones estudiadas no hay normativas claras que regulen su formación por las universidades.

Palabras clave:

Formación Universitaria, Competencias Genéricas, Talento Humano, Empleadores, Acreditación Universitaria

ABSTRACT

Generic skills are essential in a world where the boundaries between professions are blurred and AI displaces human beings in a multitude of functions. The article aims to share information about the preferences of employers in the Central American and Caribbean area in relation to this aspect, and its correspondence with the government's mandate to universities.

Methods: An open semi-structured interview was carried out with 44 professionals from seven countries in the region, hired in the last five years, and a documentary review of the university evaluation and accreditation standards of these nations. Due to the characteristics of the personnel involved, various application methods were used. These were: recorded oral in-person interview, written with a digital form, written with a printed form and through zoom and teams platforms.



Results: The main results indicate a marked preference for technical-professional competencies to the detriment of generic ones; However, interpersonal ones are the favorites in the group of the latter.

Main conclusions: It was concluded that the inventory of generic competencies recommended for universities in the region, by the Tuning Project 2004-2007, does not include all those required to perform successfully in a profession and in the evaluation and accreditation processes. university in the nations studied there are no clear regulations that regulate their training by the universities.

Keywords:

University Training, Generic Competencies, Human Talent, Employers, University Accreditation

INTRODUCCIÓN

El proyecto Tuning 2003-2004, diseñado en el marco del modelo educativo por competencias que surgió en la Declaración de Bolonia, ha orientado y promovido cambios curriculares en los programas de estudio de las universidades, encaminados a mejorar la empleabilidad de los graduados en la sociedad del conocimiento. (Richart et al., 2019)

Varios han sido los estudios relativos a las competencias genéricas que deben ser abordadas por las universidades. Analizaremos las que han alcanzado mayor repercusión en los espacios académicos, a juicio de las autoras:

El Proyecto Tuning América Latina (2007), proporcionó el siguiente listado de competencias genéricas para la región: Tuning América Latina (2007)

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.

12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

No obstante, también aparecieron voces críticas al marco general de competencias como doctrina de formación. Moreno (2009) avizoraba que, ante la insatisfacción generalizada con los sistemas educativos vigentes y las presiones de la economía de mercado, se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los mismos. En este escenario, las competencias aparecen como la solución a los problemas que afronta la formación del alumnado, pero en la práctica este enfoque privilegia una racionalidad instrumental que restringe y empobrece los alcances de la educación superior.

Por su parte Sierra (2011), adapta este listado, dividiendo las competencias genéricas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, lo que ha tenido cierta aceptación entre los estudiosos del tema.

Instrumentales

Instrumentales Metodológicas:

- Capacidad de análisis y de síntesis.
- Capacidad de planificar y organizar.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

Instrumentales Cognitivas:

- Conocimientos generales básicos.



- Conocimientos básicos de la profesión.

Instrumentales Tecnológicas:

- Habilidades básicas en el manejo de computadoras.
- Habilidades de la gestión de la información.
- Y las destrezas lingüísticas:
- Comunicación oral y escrita en su propio idioma.
- Conocimientos de un segundo idioma.

Interpersonales

- Capacidad crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinar.
- Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas.
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
- Compromiso ético.

Sistémicas

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Habilidades de investigación.
- Capacidad de aprender.
- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.
- Capacidad de generar nuevas ideas.
- Liderazgo.
- Conocimiento de cultura y costumbres de otros países.
- Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- Diseño y gestión de proyectos.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Preocupación por la calidad.
- Motivación por el logro.

Un estudio de actualidad de las competencias genéricas del Proyecto Tuning en el contexto mexicano, desarrollado por Real, A. C. (2022) indica que estas ya no se corresponden del todo con la demanda del sector laboral, pues según plantea, se muestran diez categorías de competencias genéricas recuperadas de la literatura sobre estudios de empleadores en México que no están incluidas en el listado propuesto por el proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007. Dicho estudio, muestra las siguientes diez competencias:

1. Servicio

2. Emprendimiento
3. Liderazgo
4. Negociación
5. Disciplina
6. Imagen profesional
7. Proyecto de vida
8. Responsabilidad
9. Planeación
10. Salud

Las exigencias del mercado laboral han experimentado una tendencia hacia la selección del personal con flexibilidad adaptativa a un espectro amplio de competencias que les permita insertarse en diversos escenarios, cuya variabilidad puede ser geográfica, lingüística, idiosincrática, tecnológica, social, religiosa, o de otro tipo.

Esto se debe a que el desempeño profesional de los egresados depende, no solo del dominio de competencias específicas que se trabajan de manera particular e intención en cada carrera y asignatura, sino también del desarrollo de competencias genéricas, que no siempre se consigue con los métodos y estructuras de enseñanza-aprendizaje formales (Álvarez y Asensio, 2020).

Si bien está clara la importancia que han adquirida estas configuraciones en el desempeño de los profesionales, dado el hecho de que el enfoque de la educación por competencias se ha vuelto un asunto de central interés en la investigación educativa, debido a su influencia en muchas de las reformas del sector que están teniendo lugar, sin embargo, la noción de competencias, particularmente en la educación científica, es aún ambigua y plantea preguntas, no solamente para la psicología, la pedagogía, la didáctica, sino también para la epistemología (Valladares, 2011).

Tampoco hay un criterio unánime de cómo debe formarse al estudiante para lograr un desarrollo proporcional entre las competencias específicas y genéricas, ni cuáles prefieren los empleadores en los profesionales que reciben para los diversos sectores laborales.

Algunos estudios parecen indicar que, con respecto a las blandas, la selección está estrechamente vinculada con la naturaleza del empleo, por ejemplo, Alonso (2019) investiga en relación con la profesión de docente universitario y afirma que los alumnos valoran especialmente que estos sean respetuosos, abiertos, responsables, comprensivos y con capacidad de escucha; que dominen la materia, que preparen las clases y sean buenos comunicadores; que cuenten con una metodología diversa, que

fomenten la participación y elaboren explicaciones claras, con ejemplos prácticos y reales; que resuelvan dudas en clase (metodología) y practiquen una evaluación formativa, continua y flexible. Puede observarse en este análisis cómo se mezclan las competencias específicas con las genéricas, en las preferencias del alumnado.

Sin embargo, la enseñanza universitaria, a lo largo del tiempo, se ha centrado en formar profesionales con un exitoso desempeño en el perfil de su titulación, sin prestar especial atención a las llamadas competencias transversales, blandas o genéricas, lo que ha traído como resultado dificultades de desempeño en muchos profesionales. Ante los cambios constantes en la vida cotidiana y en los espacios laborales, con la irrupción de la IA, algunas instituciones han comenzado a preocuparse por las escasas posibilidades de competir con éxito por un empleo, de sus egresados universitarios, porque en este proceso de transformación solo se beneficiarán, como señalan los teóricos del darwinismo tecnológico, quienes sean capaces de innovar y adaptarse (Rivera et al., 2024).

De ahí que el objetivo del presente artículo sea socializar información con respecto a las preferencias de los empleadores del área centroamericana y caribeña en relación con las competencias genéricas, y su correspondencia con el encargo gubernamental a las universidades.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue de tipo descriptiva, con enfoque de análisis mixto, para comprender las competencias genéricas que prefieren los empleadores de la región centroamericana y caribeña cuando deciden qué personal contratarán y si esto se refleja de algún modo en el marco regulatorio de los procesos de evaluación y acreditación universitaria, que establecen el modelo ideal de la calidad educativa que deben ofrecer estas instituciones. Los análisis se efectuaron siguiendo el método mixto, puesto que la dinámica del tema obliga a hacer interpretaciones cualitativas y cuantitativas de los resultados de los instrumentos.

La captura de la información requerida se efectuó mediante la aplicación de cuestionarios de entrevista abierta semiestructurada y una revisión documental. Como métodos teóricos se emplearon el análisis-síntesis y la inducción-deducción y como métodos empíricos se trabajó con una entrevista y la guía de revisión correspondiente. En la entrevista el muestreo realizado fue no probabilístico. Se empleó una muestra intencional, no paramétrica, que abarcó a 44 profesionales contratados en los últimos cinco años de los diversos sectores laborales según clasificación del Manual de Frascati 2015 (Organización para la

Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), 2015). En el caso de los documentos se revisó la normativa que rige en cada nación el proceso de evaluación y acreditación universitaria, con énfasis en las variables, dimensiones, indicadores (o estructuras equivalentes), con el fin de comprobar si en ellas se ofrecían orientaciones específicas relativas a la evaluación del proceso de formación de las competencias genéricas.

Los países participantes en el estudio, por orden alfabético, fueron: Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y República Dominicana.

Para el análisis documental de los siete países, se utilizó el siguiente listado de categorías de análisis:

1-Tipos de evaluación para las IES

2-Documentos que se utilizan para evaluar a las IES

3-Inclusión de orientaciones sobre el proceso de formación de competencias genéricas en los estudiantes en los aspectos, dimensiones, indicadores o líneas de trabajo de los documentos a comprobar

Se partió de los siguientes supuesto teórico:

1-Las competencias genéricas definidas para la región por el Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007 no coinciden totalmente con las que requiere un profesional en la actualidad para insertarse con éxito en el mercado laboral.

2-No existe una clara definición en los organismos evaluadores para las universidades acerca del trabajo de formación de competencias genéricas que deben desarrollar estas para garantizar la calidad de los egresados.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

De los 44 entrevistados, uno era directivo, dos gestores de recursos humanos, y el resto (93,18%), eran profesionales empleados en diversas áreas (Tabla 1). El 4,5% trabajaba en una microempresa, el 34% en pequeñas y una proporción igual en medianas empresas, mientras que el 27,27% lo hacía en grandes lugares de empleo con más de 200 personas.

Los estándares de calidad con que se evalúan sus centros de trabajo ubicaron al 42,7 en Normas ISO de diferente tipo, el 22,72% en acreditaciones diversas y el 29,54% en otros modos de control.

Con respecto a la clasificación por sectores de sus lugares de trabajo (Manual de Frascati), el 22,72% labora en empresas, el 20,45% en administración pública, el 9,09% en instituciones privadas sin fines de lucro, 29,54% en educación superior y el 18,18% en resto del mundo.

Tabla 1. Datos generales de la entrevista

		Cantidad de Entrevistas	Cantidad de Entrevistas
Cargo	Directivo	1	1
	Gestor de recursos humanos	2	2
	Empleado	41	41
	Subtotal	44	44
Cifra de empleados	Micro empresa	3.1	2
	Pequeña empresa	3.2	15
	Mediana empresa	3.3	15
	Gran empresa	3.4	12
	Subtotal		44
Estándar de calidad	Normas ISO	4.1	21
	Acreditaciones diversas	4.2	10
	Otros tipos de control	4.3	13
	Subtotal		44
Sectores de empleo (Según Manual de Frascati 2015)	Empresa	5.1	10
	Gobierno	5.2	9
	IPSFL	5.3	4
	Educación superior	5.4	13
	Resto del mundo	5.5	8
	Subtotal		44

Fuente: Elaboración propia

En la pregunta referida a los procesos de contratación se observa que en Educación Superior es donde, con mayor frecuencia, se cumplen todos los requisitos, desde la descripción de las competencias genéricas y profesionales que deben tener los aspirantes hasta la comunicación de los resultados con los señalamientos de las causas de la selección, y son las instituciones privadas sin fines de lucro las menos rigurosas en este proceso, de acuerdo con las respuestas de los entrevistados.

En las preguntas 9 y 10, destinadas a indagar acerca de las competencias que prefieren los empleadores Tabla 2 en la selección de personal, el 93,18% de los encuestados responde que son las técnico-profesionales. Con respecto a las competencias genéricas, el 68,18% afirma que las interpersonales son las más valoradas en esta categoría, seguidas por las instrumentales cognitivas (63,6%) y las instrumentales tecnológicas (59%), a continuación de lo cual, se ubican las instrumentales metodológicas (50%) y las menos apreciadas son las sistémicas (36,3%), que incluyen la investigación, el liderazgo, la gestión de proyectos, la preocupación por la calidad y el espíritu emprendedor, A juicio de los autores, todas estas competencias resultan esenciales en el medio laboral actual.

Tabla 2: Competencias que prefieren los empleadores de Centroamérica y el Caribe

Sector laboral	Tipos de competencias genéricas preferidas por empleadores					Competencias técnico profesionales
	Instrumentales metodológicas	Instrumentales cognitivas	Instrumentales tecnológicas	Interpersonales	Sistémicas	
Empresa	4	5	6	6	4	9
Administración Pública	7	8	6	8	4	10
IPSFL	1	1	1	1	1	2
Enseñanza Superior	7	9	8	8	6	11
Resto del Mundo	3	5	5	7	1	9

Total	22	28	26	30	16	41
-------	----	----	----	----	----	----

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las acciones para mejorar el desempeño en competencias genéricas de los profesionales contratados, la capacitación se impone como la más frecuente, con un 93,18% de respuestas positivas, destacándose en este resultado los sectores educación superior y administración pública. Le sigue el entrenamiento en el puesto de trabajo, con 38,6% de respuestas, mientras que la promoción y mejora de condiciones laborales, como estímulo a la excelencia en el desempeño, es lo que con menos frecuencia sucede (2,27%), de acuerdo con las respuestas a la entrevista.

Tabla 3. Acciones para fortalecer la formación de competencias genéricas

Sector laboral	Acciones para fortalecer competencias				
	Acciones de capacitación	Acciones de entrenamiento en el puesto de trabajo	Estímulo a la excelencia en el desempeño	Promoción y mejora de condiciones laborales	Otras
Empresa	9	4		1	1
Administración Pública	10	5			
IPSFL	1	2			1
Enseñanza Superior	12	3	2		2
Resto del Mundo	9	3			3
Total	41	17	2	1	7

Fuente: Elaboración propia

La pregunta referida a otras competencias importantes en su centro laboral, que no aparecen en el listado ofrecido, dio como resultado 78 propuestas de nuevas competencias, que luego de un trabajo de revisión, interpretación y fusión, fue reducido por las investigadoras a las siguientes 10:

1. Competencia para el autocontrol y el manejo del estrés ante situaciones laborales de crisis
2. Comunicación verbal, corporal y empática orientada al cliente
3. Capacidad indagatoria y reflexivo-analítica favorable a la búsqueda de soluciones
4. Cualidades físicas y de apariencia adecuadas al cargo
5. Capacidad de actualización para la adaptabilidad tecnológica y el cambio
6. Cultura de planeación estratégica, organizacional y temporal del trabajo
7. Actitud laboral sinérgica, proactiva y comprometida con el logro
8. Valores y cualidades morales adecuados al puesto de trabajo
9. Comprensión de la cultura institucional y jurídica del área de trabajo
10. Conocimiento, comprensión y disposición para el trabajo en proyectos

Las respuestas a la entrevista confirman los planteamientos hipotéticos 1 y 2 del diseño de la investigación, referidos a la falta de pertinencia y actualidad de las competencias definidas por el Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007 para esta región, y a la incapacidad de estas para garantizar el éxito profesional de un graduado universitario en la actualidad.

Las autoras consideran válidas las propuestas de actualización del listado de competencias genéricas de Sierra (2011), efectuadas por los entrevistados, a partir de su experiencia profesional en los diversos sectores laborales y reafirman la importancia que debe concederse a la definición de las competencias genéricas prioritarias para cada sector laboral, y al trabajo sistémico y sistemático de todos los actores involucrados en el proceso.

Evaluación educativa a las universidades de la formación en competencias genéricas que priorizan los empleadores

La guía de análisis documental aplicada a las normas de evaluación y acreditación de cada país que participó en el estudio, con el fin de comprobar si en ellas se ofrecían orientaciones específicas relativas a la evaluación del proceso de formación de las competencias genéricas arrojó los resultados siguientes:

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de **Costa Rica** es el ente al que el Estado le otorgó la potestad de dar fe pública de la calidad de las instituciones, carreras y programas de Educación Superior. En algunos de los documentos que norman dicho proceso se hace referencia a habilidades duras y blandas de los estudiantes y graduados y se orienta el proceso de evaluación del logro de unas y otras. No obstante, no están declaradas cuáles son estas habilidades blandas (suponiendo que se refieran a las competencias genéricas) para cada carrera, ni qué accionar metodológico puede conducir a su desarrollo (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), 2010).

En el caso de Cuba, son cinco los documentos que establecen las pautas de funcionamiento del referido sistema, aunque los patrones de calidad, las guías de evaluación y los manuales de implementación difieren de una figura acreditable a otra. Estas son: la universidad o institución, cada una de las carreras, las especialidades, maestrías y doctorados que imparte cada institución como parte de la formación continua de profesionales (Junta de Acreditación Nacional (JAN), 2018).

Se revisó cuidadosamente cada uno de los indicadores en que se descomponen las 6 variables de evaluación de las Instituciones de Educación Superior S (Junta de Acreditación Nacional (JAN), 2014), y de las carreras universitarias, haciendo énfasis en la 3-Formación del profesional de pregrado, así como los procedimientos para evaluarlos, y se comprobó que no hay referencia clara y explícita al trabajo acerca de la formación de competencias genéricas, aunque sí a la formación de valores y la cooperación y solidaridad, así como otras de carácter educativo que de alguna manera pueden ser interpretadas como alusiones implícitas a estas.

El Salvador declara cuatro documentos esenciales como parte de la normativa de evaluación y acreditación universitaria, que conforman el Manual de Acreditación: el Marco de Referencia de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Comisión de Acreditación (CdA), 2018), el Reglamento Especial de la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Ley 704), las Normas y procedimientos para la acreditación de instituciones de educación superior y la Guía de evaluación externa; estos se derivan de la Política Nacional

de Educación Superior de El Salvador y de la Ley de Educación Superior, El Salvador. El proceso de acreditación es voluntario y a solicitud de las IES.

El Marco de Referencia de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Comisión de Acreditación (CdA), 2018), contiene las diez categorías, 68 criterios y sus respectivos indicadores a evaluar en torno a las tres áreas de funcionamiento de las instituciones (Comisión de Acreditación (CdA), 2018). Una revisión de los mismos posibilitó determinar algunas menciones aisladas a competencias genéricas pertenecientes a las declaradas por el Proyecto Tuning, pero sin una intención específica de formar estas en sí mismas, pues el término ni siquiera se menciona en los referidos documentos. La condición de competencias transversales hace que afloren en diversos contextos de actuación, pero sin la intencionalidad propia de un contenido priorizado, como debía ser el caso, por la importancia de las mismas para un desempeño profesional eficaz.

El reporte de **Guatemala** se refiere al Consejo de la Enseñanza Privada Superior [CEPS] cuya función es "... velar porque se mantenga el nivel académico de las universidades privadas sin menoscabo de su independencia y de autorizar la creación de nuevas universidades..." (Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS), 2017, p. 12). El órgano, en reunión del 07/marzo/2013, según el punto Quinto del Acta Número 5-2013, aprobó los "Criterios mínimos de calidad que deben tener las instituciones educativas, los planes de estudio, y el aprendizaje en la Educación Superior en Guatemala" (Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS), 2017). En los mismos se establece que la distribución de créditos académicos no solamente debe reflejar la carga académica, sino también el fortalecimiento de las competencias genéricas de los estudiantes, por lo que se considera que de modo indirecto se da tratamiento a estas, aunque no se observa orientación precisa de cuáles competencias genéricas deben ser formadas, ni qué acciones metodológicas pueden conducir a ello.

El Sistema **Hondureño** de Acreditación de la Educación Superior (SHACES). Su existencia refleja el compromiso del país con la excelencia académica y la formación integral de sus estudiantes.

El documento clave que detalla los aspectos, dimensiones, indicadores y líneas de trabajo que deben desarrollar las instituciones de Educación Superior en Honduras, para asegurar una evaluación de calidad, es el Manual de Acreditación Institucional y Acreditación de Carreras de Educación Superior en Honduras. Este proporciona un marco estructurado y comprensivo para dicho proceso,

asegurando que se cumplan los estándares de calidad establecidos (Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES), 2013). Además, es complementado por el Código de Ética para los Pares Evaluadores y el Manual de Pares Evaluadores: Guía de Procedimiento para la Evaluación Externa.

Este Manual, incluye aspectos específicos relacionados con la formación de competencias genéricas en los estudiantes. Precisa que dichas competencias son esenciales para la formación integral y el desarrollo profesional de los estudiantes, abarcando habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la ética profesional. Además, se fomenta la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares, proyectos de investigación, prácticas profesionales y programas de extensión comunitaria, los cuales son considerados componentes vitales para el desarrollo de competencias genéricas. Estas metodologías están diseñadas para fomentar un entorno de aprendizaje dinámico y participativo, donde los estudiantes puedan desarrollar y fortalecer sus competencias genéricas de manera efectiva (Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES), 2013).

En resumen, los documentos de evaluación y acreditación en Honduras no sólo se enfocan en la calidad académica y administrativa, sino que también ponen un fuerte énfasis en la formación de competencias genéricas, reconociendo su importancia para la preparación integral de los estudiantes y su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo laboral y contribuir positivamente a la sociedad.

Con respecto a **Nicaragua** puede decirse que el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), creado mediante la Ley 704 publicada en La Gaceta Diario Oficial número 172, del 12 de septiembre de 2011, es el ente rector y máxima autoridad del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

El Marco regulatorio está constituido por nueve documentos. Estos son: Modelo de Calidad de la Educación Nicaragüense; Lineamientos para la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación del plan de mejora; Guía de autoverificación de obligaciones establecidas en el Arto. 10 de la Ley 704; Manual de verificación de las obligaciones establecidas en el Arto. 10 de la Ley 704; Guía de verificación externa de las obligaciones establecidas en el Arto. 10 de la Ley 704; Gestión de la Calidad en la cultura organizacional de las instituciones de Educación Superior Nicaragüense; Marco Estratégico de Educación Superior 2022-2030; Plan Nacional de Educación

Universitaria 2023-2026 y el Compendio Normativo del Subsistema de Educación Superior Nicaragüense.

El Manual de Acreditación Institucional (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), 2021) detalla las cinco dimensiones a considerar dentro del proceso. En el desarrollo de estas se plasman competencias específicas que deben desarrollar los estudiantes que coinciden con algunas de las competencias genéricas descritas por Sierra (2011), no obstante, no se hace mención a la formación de estas.

A pesar de ello tanto el Consejo Nacional Universitario como el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación recomiendan que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben tener sus propios estándares para conseguir las mejores competencias para sus estudiantes, plasmadas en sus documentos normativos, curriculares y perfiles de estudio donde deben señalarse las competencias generales y específicas que los estudiantes deben alcanzar.

En la **República Dominicana** el proceso de evaluación y acreditación universitaria está dirigido por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), y gestionado por el Viceministerio de Evaluación y Acreditación de las IES, específicamente por el Departamento de Evaluación Quinquenal, y la persona Coordinadora de la División de Seguimiento a las IES, de acuerdo con lo estipulado en el Art.65 y 70, de la Ley 139-01. Su marco regulatorio está compuesto por siete documentos esenciales que establecen ocho dimensiones, treinta y seis componentes, cada uno de los cuales se descompone en: Criterios, Estándares, Indicadores y Evidencias (Ministerio De Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), 2019).

En la Dimensión 2: Gestión Académica, se plantea en el Estándar 2.1.1.3 La institución cuenta con políticas que regulan la articulación de la docencia con la investigación y la vinculación con el medio, se evalúa si: Se identifican los métodos y procedimientos para la retroalimentación de la docencia desde la investigación. Se identifican los métodos y procedimientos para la retroalimentación de la docencia desde la vinculación con el medio, lo que indirectamente se asocia con las competencias genéricas. Algo similar ocurre en la Dimensión 3- Investigación: Las líneas de investigación específicas son desarrolladas según área de prioridad, de conocimiento y de necesidades y desarrollo institucional y social. También en la Dimensión 4: Vinculación con el medio exterior documentos esenciales que establecen ocho dimensiones, treinta y seis componentes, cada uno de los cuales se descompone en: Criterios, Estándares, Indicadores y Evidencias

(Ministerio De Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), 2019).

No obstante, no hay ninguna dimensión, criterio o estándar que se refiera directamente a las competencias genéricas o blandas, aunque estas pueden ser visualizadas de forma indirecta en el contenido de los mismos.

Como se infiere del análisis anterior, solo en un caso, el de Honduras (14,28% del total de revisiones efectuadas) se explicita una intencionalidad dirigida a la formación de competencias genéricas y a la fiscalización de la calidad de dicho proceso en la evaluación y acreditación de sus universidades. Esto confirma el supuesto hipotético 2, que plantea la inexistencia de una clara definición, en los organismos evaluadores para las universidades centroamericanas y caribeñas, acerca del trabajo de formación de competencias genéricas que deben desarrollar estas para garantizar la calidad de los egresados.

Las autoras coinciden con Paz y Estrada (2017) en que la formación de competencias, en general ocurre de manera desigual en las diferentes instituciones, pero, si, además, no existe una normativa clara, que establezca cuáles son las prioridades y metodologías, y se deja al libre albedrío el modo de operar, con toda certeza las dificultades serán aún mayores.

CONCLUSIONES

Las competencias genéricas son la base para el desarrollo social y constituyen formaciones complejas cognitivo-procedimentales-actitudinales que integran la personalidad de los individuos como resultado de procesos educativos diversos, institucionalizados o no, y que resultan esenciales para el desempeño profesional exitoso de los graduados universitarios. No son un inventario cerrado porque en la medida en que el contexto histórico-social concreto de los individuos se transforme, como resultado de la evolución y el desarrollo, los requerimientos de competencias genéricas y específicas también se irán transformando. Esto determina que no pueden existir listados estáticos de competencias, lo que fue reconocido ya por el Proyecto Tuning 2004-2007, que recomendó actualizaciones y contextualizaciones cíclicas del que ofrecieron.

El listado de competencias genéricas ofrecido por el Proyecto antes referido, puede ser considerado pertinente para el contexto centroamericano y caribeño de acuerdo con las respuestas al instrumento aplicado, no obstante la muestra entrevistada consideró que no son suficientes en la actualidad para garantizar un desempeño profesional exitoso desde este punto de vista, por lo que sugirieron adiciones múltiples al mismo que fueron interpretadas, fusionadas y ajustadas por las investigadoras en una

propuesta de 10 competencias genéricas adicionales, que se recomienda que sean validadas en un estudio más amplio, a fin de confirmar la necesidad de incorporarlas al trabajo de las IES en la región.

La revisión documental efectuada a las normas que rigen los procesos de evaluación y acreditación universitaria en la región de Centroamérica y el Caribe mostró diversos niveles de desarrollo en este aspecto, y permitió corroborar el supuesto teórico de partida que consideró que no existían orientaciones claras a las universidades en relación con los procesos formativos de competencias genéricas que debían tener lugar en las IES, pues si bien, al interior de las dimensiones e indicadores, se hace mención a algunas de las competencias que forman parte de los listados referidos en el artículo, solo en el caso de Honduras hay referencia explícita a estas. Existe, además, la tendencia regional de dejar a las universidades decidir las metodologías, vías y procederes con que habrán de ser formadas estas, así como de cuáles priorizar o no.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles Educativos*, 41(164), 68–81. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58906>
- Álvarez, M.M. y Asensio Muñoz, I.I. (2020). Evidencias de validez de una medida de competencias genéricas. *Educación XX1*, 23(2), 337-366 DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.25896>
- Comisión de Acreditación de El Salvador. (2018). *Manual de Acreditación: el Marco de Referencia de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior*. <https://cda.edu.sv>
- Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS) (2017). *Parámetros Mínimos de Calidad Académica en la Educación Superior. Aprobado por el CEPS según consta en el punto Quinto del Acta número cinco, guion dos mil trece, del siete de marzo de dos mil trece*. Bifoliar. Última modificación del 15/marzo/2017. Consejo de Enseñanza Privada Superior: Guatemala. <http://www.ceps.edu.gt/publico/view/parámetros-m-nimos-de-calidad-de-la-educaci-n-superior/Par%c3%a1metros M%c3%adnimos de Calidad Acad%c3%a9mica en la Educaci%c3%b3n Superior.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). (2021). *Modelo de Calidad de la Educación Nicaragüense*. <https://n9.cl/012fk>

- Junta de Acreditación Nacional (JAN). (2018). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias. Manual de implementación perfeccionado*. <https://instituciones.sld.cu/fatesa/files/2022/06/Manual-de-implementaci%C3%B3n-SEA-CU-2018-Perfeccionado.pdf>
- Junta de Acreditación Nacional (JAN) (2014). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior. Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior*. <https://instituciones.sld.cu/cedas/files/2016/06/4.pdf>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). (2019). *Estándares marco para la evaluación y acreditación institucional en la Educación Superior Dominicana*. <https://mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2022/02/Plan-de-Evaluacion-Quique-nal-V.F.-1.pdf>
- Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31(124). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2009.124.18836>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. Publicado por acuerdo con la OCDE, París (Francia), p. 105-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en>.
- Paz, C. L y Estrada, L. E. (2017). La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-18 DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.19>
- Real, A. C. (2022) Las competencias genéricas más relevantes en el contexto laboral mexicano. En Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030.No 50 de la Colección Conocimiento Contemporáneo. Coordinadora Olga Buzón García. Editorial Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/experiencias-innovadoras-y-desarrollo-de-competencias-docentes-en-educacion-ante-el-horizonte-2030/9788413776484/>
- Richart, R.E; Álvarez, E.P., y Martínez, R.C. (2019) Competencias del perfil del administrado. *Perfiles Educativos | XLI* (164). DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.59108>
- Rivera, A.; Mainegra, D., y Pineda, E. E. (2024). Competencias genéricas de los profesionales universitarios priorizadas por el sector laboral: estudio referencial. *Revista COODES*, 12 (1), 1-18, e670. <https://coodes.upr.edu.cu/index.php/coodes/article/view/670>
- Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES). (2013). *Manual de Acreditación Institucional y Acreditación de Carreras de Educación Superior en Honduras*. https://ccacalidad.org/wp-content/uploads/2024/01/B3_2013_Manual-de-Acreditacion-SHACES.pdf
- Sierra, M. I. (2011). Desarrollo - Evaluación de competencias genéricas en los estudiantes universitarios. Editorial Dykinson, p. 154. <https://www.dykinson.com/libros/desarrollo-evaluacion-de-competencias-genericas-en-los-estudiantes-universitarios/9788497727280/>
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). (2010). *Retos y Calidad*. https://www.sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2021/07/Logros_y_Retos- Calidad del SINAES 2010.pdf
- Tuning América Latina (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. https://tuningacademy.org/wpcontent/uploads/2014/02/TuningLALII-Final-Report_SP.pdf
- Valladares, L. (2011). Las competencias en la educación científica. Tensiones desde el pragmatismo epistemológico. *Perfiles educativos*, 33(132). DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2011.132.24902>