



Universitat Ramon Llull

Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte
Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación

TESIS DOCTORAL

Relaciones entre competencias genéricas y géneros de
escritura académica. Las percepciones de los estudiantes
universitarios

Fabiola Hernández Navarro

Directora: Dra. Montserrat Castelló Badia
2015



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

Títol Relacions entre competències genèriques i gèneres d'escriptura acadèmica.
Les percepcions dels estudiants universitaris

Realitzada per Fabiola Hernández Navarro

en el Centre Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació y
de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull.

i en el Departament Psicologia

Dirigida per Dra. Montserrat Castelló Badia

“No hay nada en el mundo que capacite tanto a una persona para sobreponerse a las dificultades externas y a las limitaciones internas, como la consciencia de tener una tarea en la vida”

Víctor Frank

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría iniciar este apartado expresando mi agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Montserrat Castelló Badia por brindarme la oportunidad de ser un integrante del grupo de investigación que coordina SINTE-Lest y por haberme compartido de su tiempo, dedicación y diversos tipos de ayuda que han sido imprescindibles para la realización conjunta de esta tesis.

En segundo lugar al equipo de Sinte-Lest, especialmente a mis compañeras del seminario de tesis por el intercambio de experiencias de aprendizaje y por la motivación siempre presente para perseverar en nuestras investigaciones.

En tercer lugar al Dr. César Coll y a todos los maestros y compañeros del MIPE- DIPE por las enseñanzas y la valiosa actividad conjunta llena de saberes, sabores y sentires experimentados a lo largo de nuestra formación doctoral.

En cuarto lugar a la Universidad Veracruzana por facilitarme las condiciones laborales, económicas y administrativas para la realización de este doctorado. Sobre todo a los alumnos, maestros y directivos de la Facultad de Contaduría y Administración, Campus Xalapa, ya que gracias a su participación y apoyo esta tesis pudo llevarse a cabo.

En quinto lugar a la Fundación Carolina por su apoyo financiero a través de la beca otorgada para la realización de los estudios de maestría, la cual conformó la primera parte de mi formación doctoral (MIPE).

En sexto lugar a todos los maestros (as) que me han acompañado a lo largo de toda mi formación académica, y que a través de su valiosa y significativa práctica docente, han demostrado que la educación formal es un espacio que permite codiseñar un mundo mejor y más armonioso.

Y, finalmente, mi agradecimiento a la Educación Pública de México por ser la puerta hacia la democracia, la equidad y el desarrollo personal y colectivo.

¡ Gracias ...

Al viento, por empujarme en los días de pausa

Al mar, por las ideas brindadas

Al sol, por iluminarme en los diversos tipos de invierno

A la Tierra, por enseñarme que desde cualquier lugar se pueden ver las estrellas

A mis abuelas, por ser las guerreras que motivaron mi educación

A mis padres, por el dulce susurro que lanzaron al Universo sobre mi porvenir

A las sonrisas de mis hermanos, por ser la mejor brisa en verano

Al amor, por reflejarse en mi compañero en los días de luz y en los días de sombra

A los amigos (as), por ser como los elementos de la naturaleza

A mis asistentes ejecutivos, por su misticidad y sus relajantes ronroneos

A los ángeles, por haberme prestado sus alas para volar por el océano

y a Dios, por su incondicionalidad !

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	22
1.1 Enseñanza y aprendizaje en la educación del Siglo XXI	24
1.2 Características del enfoque por competencias	29
1.2.1 Organismos y proyectos promotores del enfoque de enseñanza basado en competencias en la Educación Superior	31
1.3 La escritura de géneros académicos	34
1.4 Importancia del estudio de las percepciones de los estudiantes	38
1.5 Objetivo y estructura del trabajo	39
CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE ACUERDO A LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	44
2.1 Introducción.....	44
2.2 Método.....	49
2.2.1 Diseño	49
2.2.2 Participantes.....	49
2.2.3 Instrumento	50
2.2.4 Procedimiento	51
2.3 Resultados.....	51
2.3.1. Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, Campus Xalapa, sobre la importancia y desarrollo de las competencias genéricas (nivel global)	52

2.3.2 Comparación de las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración con las de los estudiantes del <i>Proyecto Tuning América Latina</i> sobre las competencias genéricas	57
2.3.3 Percepciones de los estudiantes sobre la importancia y desarrollo de las competencias genéricas en cada una de las carreras.....	61
2.3.4. Análisis comparativo de las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de las competencias genéricas.	77
2.4 Discusión	82
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LOS GÉNEROS DE ESCRITURA ACADÉMICA DE ACUERDO A LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	91
3.1 Introducción.....	91
3.2 Método.....	99
3.2.1 Diseño.....	99
3.2.2 Participantes.....	99
3.2.3 Instrumento.....	100
3.2.4 Procedimiento.....	101
3.3 Resultados.....	102
3.3.1 Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, Campus Xalapa, sobre los géneros académicos que escriben	102
3.3.2 Percepciones de los estudiantes de cada una de las carreras que conforman la Facultad de Contaduría y Administración sobre los géneros académicos que escriben.....	105

3.3.3 Comparativa de percepciones entre las diferentes carreras en relación a la escritura de familias de géneros.....	113
3.3.4 Percepciones de los estudiantes, sobre los formatos que utilizan para la entrega de los géneros académicos (a nivel global)	115
3.3.5 Percepciones de los estudiantes sobre los formatos que utilizan para la entrega de los géneros académicos de cada una de las carreras	117
3.3.6 Análisis comparativo de las percepciones de los estudiantes entre las cuatro carreras sobre los formatos que utilizan en la entrega de los géneros académicos	122
3.4 Discusión	125

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y LAS FAMILIAS DE GÉNEROS DE ESCRITURA ACADÉMICA

.....	129
4.1 Introducción.....	129
4.1.1 Las competencias genéricas y la escritura académica	129
4.1.2 Funciones de la escritura académica	133
4.1.3 Funciones generales de las familias de géneros vinculadas con las competencias genéricas	137
4.1.4 Las practicas de escritura académica y el desarrollo de competencias como elementos de los sistemas de actividad.....	144
4.2 Método.....	148
4.2.1 Diseño.....	148
4.2.2 Participantes.....	148
4.2.3 Instrumentos	150

4.2.4 Procedimiento	151
4.3 Resultados.....	152
4.3.1 Correlaciones entre el nivel de desarrollo de competencias genéricas y la escritura de géneros de las diferentes familias, tomando como punto de referencia las percepciones de los estudiantes.....	152
4.3.2 Familias de géneros de escritura académica que tienen mayor relación con el desarrollo de cada una de las competencias genéricas	158
4.4 Discusión	169
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	178
5.1 Conclusiones de la investigación y aportaciones prácticas para la comunidad profesional	178
5.2 Limitaciones de la investigación	180
5.3 Implicaciones de la investigación.....	181
5.4 Retos y líneas futuras de la investigación.....	182
REFERENCIAS	185

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de Competencias Genéricas.....	202
Anexo 2. Cuestionario para la identificación de géneros de escritura académica (CIGEC).....	204

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Competencias genéricas (Proyecto Tuning América Latina)</i>	47
Tabla 2. <i>Propuesta de la muestra estratificada de cada una de las carreras</i>	50
Tabla 3. <i>Muestra final estratificada de cada una de las carreras</i>	51
Tabla 4. <i>Media y desviación típica de la percepción de los estudiantes (Facultad de Contaduría y Administración, EFCYAUV) sobre la importancia y desarrollo de las competencias genéricas</i>	53
Tabla 5. <i>Media y desviación típica de las competencias genéricas en cuanto a importancia y desarrollo de acuerdo a la percepción de los estudiantes de EFCYAUV y estudiantes EPTAL</i>	58
Tabla 6. <i>Las 5 competencias genéricas de mayor y menor grado de importancia y desarrollo de los estudiantes de EFCYAUV y EPTAL</i>	59
Tabla 7. <i>Media y desviación típica de las competencias genéricas en cuanto a importancia y desarrollo de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la carrera de Contaduría</i>	62
Tabla 8. <i>Media y desviación típica de las competencias genéricas en cuanto a importancia y desarrollo de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la carrera de Administración</i>	66
Tabla 9. <i>Media y desviación típica de las competencias genéricas en cuanto a importancia y desarrollo de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos</i>	70
Tabla 10. <i>Media y desviación típica de las competencias genéricas en cuanto a importancia y desarrollo de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios</i>	74

Tabla 11. <i>Diferencias entre las diversas carreras en las escalas de competencias genéricas en cuanto a su nivel de desarrollo de los estudiantes de EFCYAUV ...</i>	79
Tabla 12. <i>Descripción de las funciones sociales de cada una de las familias de género de acuerdo a Nesi y Gardner , 2012.....</i>	97
Tabla 13. <i>Propuesta de la muestra estratificada de cada una de las carreras</i>	100
Tabla 14. <i>Muestra final estratificada de cada una de las carreras</i>	101
Tabla 15. <i>Media y desviación típica de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración .</i>	103
Tabla 16. <i>Media y desviación típica de las familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de Contaduría.....</i>	105
Tabla 17. <i>Media y desviación típica de las familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de Administración.....</i>	107
Tabla 18. <i>Media y desviación típica de las familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos</i>	109
Tabla 19. <i>Media y desviación típica de las familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de Gestión de Negocios</i>	111
Tabla 20. <i>Diferencias entre las diversas carreras en las escalas de familias de géneros de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración.....</i>	114
Tabla 21. <i>Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración.....</i>	116
Tabla 22. <i>Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes de Contaduría.....</i>	117

Tabla 23. <i>Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes de Administración</i>	119
Tabla 24. <i>Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativo</i>	120
Tabla 25. <i>Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes de Gestión de Negocios</i>	121
Tabla 26. <i>Diferencias entre las diversas carreras en las escalas de familias de géneros de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración</i>	124
Tabla 27. <i>Competencias genéricas (Proyecto Tuning América Latina)</i>	131
Tabla 28. <i>Funciones de las familias de género desde la perspectiva Gardner y Nesi (2012)</i>	136
Tabla 29. <i>Propuesta de la muestra estratificada de cada una de las carreras</i>	149
Tabla 30. <i>Muestra final estratificada de cada una de las carreras</i>	151
Tabla 31. <i>Media y desviación típica de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración</i>	153
Tabla 32. <i>Media y desviación típica de cada uno de los factores con base en su funcionalidad</i>	153
Tabla 33. <i>Media y desviación típica de las 27 competencias genéricas</i>	154
Tabla 34. <i>Correlaciones (Pearson) entre las competencias genéricas y las familias de géneros agrupadas por su intencionalidad</i>	156
Tabla 35. <i>Correlaciones (Pearson) entre las 27 CG y las 5 intencionalidades de las FG</i>	157
Tabla 36. <i>Regresión múltiple para la CG C1. Capacidad de abstracción , análisis y síntesis</i>	158

Tabla 37. <i>Regresión múltiple para la CG C2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica</i>	159
Tabla 38. <i>Regresión múltiple para la CG C3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo</i>	159
Tabla 39. <i>Regresión múltiple para la CG C4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión</i>	159
Tabla 40. <i>Regresión múltiple para la CG C5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.</i>	160
Tabla 41. <i>Regresión múltiple para la CG C6. Capacidad de comunicación oral y escrita</i>	160
Tabla 42. <i>Regresión múltiple para la CG C7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma</i>	161
Tabla 43. <i>Regresión múltiple para la CG C8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información</i>	161
Tabla 44. <i>Regresión múltiple para la CG C9. Capacidad de investigación</i>	161
Tabla 45. <i>Regresión múltiple para la CG C10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente</i>	162
Tabla 46. <i>Regresión múltiple para la CG C11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información</i>	162
Tabla 47. <i>Regresión múltiple para la CG C12. Capacidad crítica y autocrítica</i>	163
Tabla 48. <i>Regresión múltiple para la CG C13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones</i>	163
Tabla 49. <i>Regresión múltiple para la CG C14. Capacidad creativa</i>	163
Tabla 50. <i>Regresión múltiple para la CG C15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas</i>	164

Tabla 51. <i>Regresión múltiple para la CG C16. Capacidad para tomar decisiones....</i>	164
Tabla 52. <i>Regresión múltiple para la CG C17. Capacidad de trabajo en equipo</i>	165
Tabla 53. <i>Regresión múltiple para la CG C18. Habilidades interpersonales</i>	165
Tabla 54. <i>Regresión múltiple para la CG C19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes</i>	165
Tabla 55. <i>Regresión múltiple para la CG C20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.....</i>	166
Tabla 56. <i>Regresión múltiple para la CG C21. Compromiso con su medio socio-cultural.....</i>	166
Tabla 57. <i>Regresión múltiple para la CG C22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad</i>	167
Tabla 58. <i>Regresión múltiple para la CG C23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales</i>	167
Tabla 59. <i>Regresión múltiple para la CG C24. Habilidad para trabajar en forma autónoma</i>	168
Tabla 60. <i>Regresión múltiple para la CG C25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.....</i>	168
Tabla 61. <i>Regresión múltiple para la CG C26. Compromiso ético</i>	168
Tabla 62. <i>Regresión múltiple para la CG C27. Compromiso con la calidad</i>	169

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración sobre la importancia de las competencias genéricas.....	55
<i>Figura 2.</i> Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración sobre el desarrollo de las competencias genéricas.....	55
<i>Figura 3.</i> Percepciones de los estudiantes de la carrera de Contaduría (CONTA) sobre la importancia de las competencias genéricas	63
<i>Figura 4.</i> Percepciones de los estudiantes de la carrera de Contaduría (CONTA) sobre el desarrollo de las competencias genéricas	64
<i>Figura 5.</i> Percepciones de los estudiantes de la carrera de Administración (ADMÓN) sobre la importancia de las competencias genéricas	67
<i>Figura 6.</i> Percepciones de los estudiantes de la carrera de Administración (ADMÓN) sobre el desarrollo de las competencias genéricas.....	68
<i>Figura 7.</i> Percepciones de los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos (SISTE) sobre la importancia de las competencias genéricas	72
<i>Figura 8.</i> Percepciones de los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos (SISTE) sobre el desarrollo de las competencias genéricas	73
<i>Figura 9.</i> Percepciones de los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios (GESTI) sobre la importancia de las competencias genéricas	75
<i>Figura 10.</i> Percepciones de los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios (GESTI) sobre el desarrollo de las competencias genéricas.....	76
<i>Figura 11.</i> Percepciones de los estudiantes de las 4 carreras sobre el desarrollo de las competencias genéricas	78
<i>Figura 12.</i> Familias de géneros escritos por los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (EFCYAUV).....	104

<i>Figura 13.</i> Familias de géneros escritos por los estudiantes de la carrera de Contaduría	106
<i>Figura 14.</i> Familias de géneros escritos por los estudiantes de la carrera de Administración	108
<i>Figura 15.</i> Familias de géneros escritos por los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos	110
<i>Figura 16.</i> Familias de géneros escritos por los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios	112
<i>Figura 17.</i> Gráfico comparativo sobre la escritura de familias de géneros de las cuatro carreras	113
<i>Figura 18.</i> Formatos de entrega de los familias de géneros que utilizan los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (EFCYAUV)	116
<i>Figura 19.</i> Formatos de entrega de las familias de géneros que utilizan los estudiantes de Contaduría	118
<i>Figura 20.</i> Formatos de entrega de las familias de géneros que utilizan los estudiantes de Administración	119
<i>Figura 21.</i> Formatos de entrega de las familias de géneros que utilizan los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos	120
<i>Figura 22.</i> Formatos de entrega de las familias de géneros que utilizan los estudiantes de Gestión de Negocios	122
<i>Figura 23.</i> Gráfico comparativo de los formatos de entrega de las familias de géneros que utilizan los estudiantes de las cuatro carreras	123
<i>Figura 24.</i> La escritura como proceso y producto	145
<i>Figura 25.</i> Modelo de sistema de actividad según Engerstrom	146

CAPÍTULO 1



CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Los ciudadanos del siglo XXI estamos abocados a la necesidad de aprender a surfear en las olas de una sociedad líquida, siempre cambiante, incierta y cada vez más imprevisible (Bauman, 2004). La metáfora de Bauman de la *modernidad líquida* describe la sociedad actual como cambiante y transitoria, comparándola con las propiedades de transformación y fluidez que caracterizan a los elementos líquidos frente a las de los cuerpos sólidos que conservan su forma y persisten en el tiempo.

En este contexto cambiante, las universidades tienen una responsabilidad que las impele a ser parte del cambio y, a su vez, a desarrollar aquellos conocimientos que permitan comprender los fenómenos que caracterizan la sociedad actual: las migraciones masivas, la globalización, los cambios en las estructuras financieras y políticas, el notable avance de la ciencia, el cambio climático y el fuerte impacto de las tecnologías de la información y comunicación en nuestra vida diaria. En relación con lo anterior, en los últimos años, las universidades han iniciado una profunda reflexión acerca de los retos y dificultades que deben enfrentar para hacer frente a las demandas cambiantes del contexto actual como por ejemplo, los relacionados con la diversidad de las características de los estudiantes, el incremento de las relaciones de cooperación con otras instituciones, la mayor profesionalización de los estudios, la introducción de temas y valores de interés social en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la puesta en práctica de métodos y técnicas que fomenten la cooperación (Pérez-Cabaní, Juandó y Palma, 2014; Rosales, 2000).

En este contexto, el enfoque de enseñanza basado en competencias pretende dar respuesta a esta diversidad de retos y a la vez contribuir a una formación integral de los estudiantes que los prepare para afrontar con éxito el mundo profesional que les espera. Dicho enfoque, valorado por diferentes organismos internacionales entre los que se encuentra la UNESCO, promueve que las competencias se desarrollen en los diferentes planes de estudio a través de prácticas de enseñanza y de aprendizaje que se vean vinculadas a la regulación del aprendizaje y a aquellos procesos que permitan alcanzar un pensamiento crítico y creativo para un desempeño competente tanto a nivel profesional como personal (Sgroppo, Mariño, Demuth y Torres, 2014; Tuning, 2007; UNESCO, 2005).

Entre las herramientas de aprendizaje que acostumbran a asociarse a la enseñanza por competencias destaca la escritura en diferentes contextos disciplinares de géneros diversos que devienen no sólo formas de comunicar el conocimiento sino también verdaderos artefactos que influyen en la comprensión de los contenidos, valores y discursos de las diferentes disciplinas que conforman un determinado plan de estudios (Camps y Castelló, 2013). A menudo el desarrollo de un currículo por competencias acostumbra ir asociado a un aumento de tareas escritas en las que se solicita al alumno demandas tan variadas como que sintetice las voces de otros autores, emita informes y genere propuestas, demuestre su conocimiento o reflexione sobre lo aprendido, entre otras muchas, que requieren la apropiación no sólo de los contenidos sino también de los discursos disciplinares (Corcelles-Seuba y Castelló, 2015). Así pues, a través de la escritura de géneros académicos se vehiculizan determinadas finalidades que están implícitas en la definición de las competencias que se espera que adquiera el estudiante, especialmente aquellas denominadas genéricas (Tolchinsky, 2013). Sin embargo, son

pocos los estudios que se han ocupado de relacionar ambos constructos –competencias y escritura de géneros académicos- de manera sistemática para ahondar en sus relaciones de forma contextualizada en un determinado plan de estudios.

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes esta investigación surge con el objetivo de brindar información sobre estos dos grandes constructos (competencias genéricas y géneros de escritura académica) con la finalidad de que, aparte de contribuir a la generación del conocimiento, pueda servir como insumo para la toma de decisiones relacionadas con el diseño y la realización de actividades vinculadas al desarrollo de las competencias de los alumnos de la Universidad Veracruzana (UV). Cabe destacar que con la misión de consolidar un sistema educativo de calidad, pertinente y competitivo a nivel internacional, en 1999 la UV implantó el *Modelo Educativo Integral y Flexible* (MEIF), el cual se conforma de una serie de elementos entre los que se encuentra el enfoque de competencias (Arias, 2009).

1.1 Enseñanza y aprendizaje en la educación del Siglo XXI

El punto de partida de esta investigación surge de la fuerte convicción de que a través de la educación las personas pueden adquirir una formación que les permita desempeñarse de manera competente y profesional en la sociedad, pero también de que por medio de ella se obtienen elementos que posibilitan la actuación de manera responsable, solidaria y armoniosa en los distintos escenarios en los que participen dichas personas. Para lograrlo, es necesario que durante su formación escolar estén acompañados de profesionales de la educación que diseñen y realicen actividades que les permitan obtener aprendizajes con sentido y significado que vayan dirigidos al logro de una formación integral.

En este contexto, resulta preciso recordar que el próximo año se cumplirán 20 años de las orientaciones para una formación integral -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser- planteadas por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Delors (1996), y, aunque pudiera parecer que ya han sido abordadas de manera exhaustiva, su cumplimiento sigue representando una necesidad y constituye un importante reto para la educación superior. Esto es especialmente cierto en el contexto actual en el que atravesamos crisis que afectan los ámbitos financiero y social y se expanden a otros como el axiológico. Para ilustrar esta situación, basta que citemos dos ejemplos muy cercanos; el primero, el que vive España donde la desigualdad se hace cada día más presente debido a la falta de transparencia y el poder excesivo de algunas entidades financieras y políticas, el cual se ve reflejado en la afectación negativa de los derechos de los demás ciudadanos, y el segundo ejemplo que ilustra esta crisis de valores es el que acontece en la sociedad mexicana, en donde la violencia, la impunidad y la falta de libertad de expresión toman mayor fuerza denotando la ausencia del valor hacia la vida, el diálogo y el respeto a la diversidad, por citar tan sólo algunos. Lo anterior incide en la parte axiológica, y es necesario brindarle atención ya que es uno de los pilares del enfoque de competencias, así como factor sustancial en las estrategias que plantean diversas propuestas educativas que se caracterizan por ser realmente innovadoras.

Con referencia a lo anterior y para poder identificar qué tipo de prácticas inciden en el logro de una formación integral y en el desarrollo de determinadas competencias, analizaremos aquellos saberes que se consideran fundamentales para el desempeño profesional y personal de los estudiantes, para, posteriormente, identificar qué tipo de actividades (especialmente las relacionadas con la escritura) los vehiculizan.

Para la identificación de esos saberes nos basaremos particularmente en las propuestas de Morin (1999), Coll (2007) y Monereo y Pozo (2007) debido tanto a la afinidad teórica de sus planteamientos con los defendidos en esta tesis como a la riqueza de sus aportaciones.

La aportación de Morin (1999), recogida fundamentalmente en su obra *Los siete saberes de la educación*, enfatiza que la educación debiera dirigirse a promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales para, en un segundo momento abordar y situar conocimientos parciales y locales. Asimismo, propone educar para el trabajo interdisciplinario que reconoce la unidad y la complejidad humana reuniendo y organizando conocimientos de diferentes ciencias o disciplinas como las naturales, las humanas, la literatura y la filosofía. De igual forma, subraya que es importante enseñar la historia de la era planetaria y la complejidad de la crisis actual haciendo énfasis en que todos los humanos tienen los mismos problemas de vida y muerte al habitar la misma comunidad y compartir un mismo destino final. Además, puntualiza que educar implica enseñar a navegar en un mar de incertidumbres -caracterizado por las ciencias físicas, biológicas e históricas- y a dominar los principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y lo flexible para modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Finalmente, para este autor resulta vital promover una educación que persiga la comprensión como base para una educación para la paz y el desarrollo de una ciudadanía que promueva la reflexión sobre la individualidad del ser humano al mismo tiempo que sobre su inserción en sociedad.

Las aportaciones de Coll (2007), gracias a su mayor grado de concreción, nos permiten acotar las necesidades formativas en relación a cuatro aspectos fundamentales que resumimos a continuación:

- 1) Aspectos cognitivo-lingüísticos como por ejemplo: pensar, comprender, decidir, dialogar, comunicarse oralmente y por escrito, buscar y valorar la información, o utilizar las nuevas tecnologías, entre otras.
- 2) Aspectos emocionales o de equilibrio personal como los que se relacionan con la facultad de asumir responsabilidades, superarse, o formular y gestionar planes de vida y proyectos personales.
- 3) Aspectos de relación interpersonal que tienen que ver con la posibilidad de cooperar, trabajar en equipo, gestionar conflictos, y empatizar.
- 4) Aspectos de actuación e inserción social que aluden a la necesidad de comportarse cívicamente, interactuar y comunicarse con miembros de otras culturas de forma respetuosa.

Más recientemente sus trabajos apuntan también a la necesidad de hacer frente a los retos actuales de una nueva ecología del aprendizaje que requiere aprender durante toda la vida y a través de diferentes contextos. Para ello, reclama el reconocimiento de las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento, así como la personalización de los aprendizajes que, debido a la influencia de las TIC, se producen a través de múltiples escenarios y agentes educativos, (Coll, 2013).

Sobre la base de estas consideraciones, aboga por la necesidad de adquirir competencias genéricas y transversales que permitan crear las condiciones para aprender en situaciones y contextos diversos.

De forma complementaria, Monereo y Pozo (2007) argumentan a favor del desarrollo de cuatro grandes competencias (macro-competencias) para ayudar a los aprendices a responder a los retos de la sociedad actual:

1. Ser un aprendiz permanente. Esta competencia está vinculada al desarrollo del aprendizaje autónomo y la alfabetización informacional que le permitan a cualquier persona seguir aprendiendo a lo largo de la vida.
2. Ser un profesional eficaz. En este caso, se trata de disponer de las herramientas conceptuales y estratégicas que permitan una actuación profesional y competente en los diferentes contextos profesionales en los que una persona pueda desempeñarse.
3. Ser un ciudadano participativo y solidario. Incluye competencias para el diálogo y la negociación de perspectivas, sostenibilidad y equidad.
4. Ser una persona en armonía y feliz. Para el desarrollo de esta macro-competencia se requiere que los estudiantes sean capaces de tomar conciencia de sus estados emocionales para regularlos de forma eficaz en función de las exigencias de diferentes contextos.

Estas macro-competencias surgen de la relación entre los cuatro grandes escenarios sociales en los cuales transcurre el desarrollo de las personas: el escenario educativo, el profesional y/o laboral, el escenario de participación en comunidades sociales tanto

próximas como distantes y finalmente el último, el escenario personal/familiar en donde se asientan las relaciones afectivas.

De las consideraciones precedentes se desprende la necesidad de adoptar un enfoque de enseñanza por competencias como requisito fundamental para garantizar la adquisición de los diversos saberes necesarios y sobre todo para favorecer su uso adecuado de los mismos en contextos o escenarios complejos a los que los profesionales deben enfrentarse.

1.2 Características del enfoque por competencias

Para comprender las características del enfoque de competencias partiremos de la definición proporcionada por la OCDE (2002) según la cual:

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz”
(OCDE, 2002, p.8).

A partir de la definición anterior podemos identificar tres características importantes del enfoque de competencias. En primer lugar, el énfasis en el hecho de que a través de las competencias se debe *responder a exigencias individuales o sociales*; ello nos interesa ya que pone en relieve la importancia de participar en la resolución de problemas que atañen a una comunidad desde una perspectiva socialmente compartida; en referencia al

tipo de problemas, éstos deberán ser apegados a la realidad, por lo que desde su formación deberán atender a situaciones de aprendizaje lo más auténticas posibles (Álvarez, 2005; Monereo y Pozo 2007; Villa y Poblete, 2008).

En segundo lugar, la consideración de que una competencia reposa en una *combinación de habilidades* que pueden ser de diferente índole (prácticas, cognitivas, actitudinales o emocionales); ello alude, por un lado, a la necesidad de que los estudiantes adquieran una formación tanto teórica como práctica de forma integrada; por otro lado, a la reflexión sobre las actitudes que despliegan ante ellos mismos y los demás; por último, también hace referencia a la necesidad de integrar las emociones en la educación dado que juegan un papel fundamental en los procesos de toma de decisiones y están en la base de un desempeño ético y de calidad, funcional, eficaz y eficiente (Álvarez, Asensio y García, 2013).

En tercer lugar, la definición que estamos analizando se refiere a *la movilización* como otra característica destacable a la hora de definir una actuación competente. Ello implica que para considerar que un estudiante es competente, éste debe de ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones o problemas en un ámbito específico. Es decir, la adquisición y dominio de una competencia implica aprender a movilizar los propios recursos de manera integrada y articulada para dar respuestas a las demandas, a menudo complejas de los diferentes contextos sociales y culturales (Perreneud, 2012).

Además de las tres características antes descritas, Coll (2014, 2009) refiere que las competencias se generan dentro de un marco contextual; es decir, su valoración no

puede desligarse de su contexto de adquisición y de aplicación, de los contextos de actividad práctica en los que se aprenden y utilizan.

En cuanto al origen de la noción de competencias, si bien es cierto que la popularización del concepto se produce en el ámbito empresarial, no nos parece que su uso en contextos educativos, fundamentalmente en la educación superior, deba restringirse a su contribución a un desempeño efectivo y a las implicaciones del mismo para aumentar la competitividad. A la luz del marco teórico adoptado y de las consideraciones precedentes nuestra postura alude a la necesidad de desarrollar aprendices capaces de afrontar situaciones complejas y cambiantes y de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Esta es una visión poco utilitarista del término y centrada en la responsabilidad de la educación universitaria en el contexto actual. Independientemente de la génesis y trayectoria del término de competencias, éste solo será útil si (y solo si) permite identificar con mayor claridad unas finalidades educativas para la vida y, al mismo tiempo favorece una mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2009; Zabala, 2007).

1.2.1 Organismos y proyectos promotores del enfoque de enseñanza basado en competencias en la Educación Superior

En relación a la Educación Superior dentro del contexto Europeo, son varios los Organismos interesados en promover una formación dirigida al logro de competencias; entre ellos destacan los siguientes: 1). *European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training (EQAVET)*; 2). *The European Framework of Key Competences*; 3). *The European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF)*; 4). *The European Credit system for Vocational Education*

and Training (ECVET), y 5). *The National Academic Recognition Information Centres (NARIC)*. Asimismo, proyectos como el *Programa de Aprendizaje Permanente* (Decisión 1720/2006/CE Parlamento y Consejo Europeo) implican a los 27 Estados miembros y a los países de la Asociación Europea de Libre Comercio y del Espacio Económico Europeo y tienen por objetivo general la contribución al desarrollo basado en el conocimiento a través de la creación de sociedades inclusivas y con acceso al aprendizaje permanente y a la actualización de las capacidades a fin de lograr el objetivo de nuevas cualificaciones para nuevos empleos. Para ello, los estados miembros de la Unión Europea han definido cuatro estrategias educativas: 1) promover el aprendizaje permanente a través de itinerarios de aprendizaje flexibles y el fomento de la movilidad; 2) mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación orientada al empleo; 3) promover la equidad, la cohesión y la ciudadanía activa y 4) incrementar la creatividad y la innovación en todos los niveles educativos y de formación, así como la promoción y desarrollo de competencias claves transversales en un marco para la creación de redes con otros ámbitos (Cadavieta, Vázquez y Pascual 2012).

En el contexto de las estrategias educativas mencionadas y con el objetivo de hacer efectiva la enseñanza por competencias en la educación superior, merece una mención especial, el desarrollo del *Proyecto Tuning*. Dicho proyecto surgió como resultado de una intensa reflexión sobre la Educación Superior con el objetivo de afinar las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones de manera que éstas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea. El nombre del proyecto parte de su relación con el término inglés *tune* que significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; asimismo, este término también se utiliza para

describir la *afinación* de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancias. Posteriormente, ante un marco reflexivo-crítico surgió el *Proyecto Tuning América Latina* en 2004, dentro del cual se incluyó a México como uno de los 18 países latinoamericanos que lo suscribieron (Tuning, 2007).

Dentro de los objetivos del *Proyecto Tuning* se encuentra el identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las universidades, para la promoción de la transparencia, efectividad y calidad. La metodología con la cual los miembros del proyecto han venido operando descansa en cuatro grandes líneas de trabajo:

- 1) Establecimiento y definición de competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas);
- 2) Reflexión y desarrollo de enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;
- 3) Homogeneización de la definición y medida de créditos académicos;
- 4) Establecimiento de medidas de aumento y evaluación de la calidad de los programas.

A efectos de esta investigación, nos centraremos en la primera línea, y más concretamente con el establecimiento y desarrollo de competencias genéricas, dada su estrecha relación con la formación integral y el hecho de que este tipo de competencias compartidas por las diferentes carreras de la Universidad y no excesivamente vinculadas a los conocimientos disciplinares, pueden permitir comparaciones entre las mismas.

1.3 La escritura de géneros académicos

La escritura es un instrumento que favorece la organización y redefinición de nuestras ideas (Graham y Harris, 2005); así gracias a la escritura se externalizan los conocimientos reflejando la actividad cognitiva que ha demandado, fomentando así un análisis crítico y reflexivo sobre el propio pensamiento e incidiendo en la generación de nuevos conocimientos que no existían antes de poner en marcha este proceso (Bruner, 1999). Dicha capacidad de generación de nuevos conocimientos implica que la escritura es un instrumento psicológico que contribuye al desarrollo del pensamiento (Castelló, 1999) beneficiando con esto tanto al sujeto que escribe, como a la sociedad en la que se insertan los nuevos conocimientos (Carlino, 2006).

Las concepciones sobre qué es y qué permite la escritura a lo largo de la historia han ido evolucionando; no es hasta finales del siglo pasado que pasó de ser estudiada como producto –del que destaca el análisis de protocolos y textos- a ser considerada como un proceso complejo que implica una intensa actividad cognitiva; posteriormente, paralelamente al auge de los modelos socioculturales en la explicación del aprendizaje, se produjo un cambio de paradigma que ha facilitado su consideración como una actividad social e históricamente situada, implicando así que la actividad cognitiva que la escritura conlleva se hiciera subsidiaria de las prácticas y los contextos en los que las personas escriben (Castelló, 2012).

Para profundizar en la obtención de elementos que permitan comprender mejor la situación actual de la escritura académica, es necesario dirigir la mirada al mundo anglosajón y considerar los estudios realizados en EEUU y el Reino Unido a principios del siglo XX (Castelló, 2014), como los precursores de la investigación y enseñanza de

la escritura a nivel internacional que crearon las condiciones que dieron paso a los tres principales movimientos que se han encargado de continuar el estudio de la escritura.

El primero de ellos, fue el movimiento de *escritura a través del currículo* (*Writing Across the Curriculum, WAC*) que surgió como una estrategia remedial para garantizar un mejor desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes de primer año que crecieron de forma extraordinaria en número gracias a la democratización del acceso a la educación superior en los años 60 en EEUU y Reino Unido. Posteriormente, conforme el movimiento se fue desarrollando, hubo un cambio de enfoque que dio origen a la valoración del poder epistémico de la escritura, así como de una fuerte promoción hacia la escritura de textos funcionales dentro de cada una de las asignaturas.

El segundo de los movimientos es el denominado *escritura en las disciplinas* (*Writing in the Disciplines, WID*) el cual partió de la necesidad de profundizar en las características de los textos relevantes en cada disciplina y los géneros asociados a cada una de las mismas con la intención de adaptar los conocimientos formales y las convenciones lingüísticas a las particularidades de cada comunidad disciplinar. Cabe subrayar que este movimiento sigue vigente y dentro de sus líneas de investigación se encuentran el estudio de los usos y funciones de la escritura de las distintas comunidades profesionales y de investigación, así como el estudio de los géneros.

Y finalmente, el tercero de los movimientos se identifica con el nombre de *alfabetización académica* (*Academic Literacies, ACLITS*) y se ha caracterizado por promover una formación continua que permita a las personas hacer uso de sus habilidades discursivas de manera activa y ajustada a las exigencias de los contextos en

los que participa, permitiéndole así actuar de forma eficaz y eficiente en el desarrollo de su comunidad y disfrutar por ende de los beneficios generados.

Concretamente en el contexto Norte-Americano, en los últimos veinte años el número de investigaciones relacionadas con el desarrollo y el impacto de la escritura académica en el aprendizaje disciplinar en contextos universitarios se ha incrementado de forma exponencial. Watts y Burnett (2012) indican que cerca del 27% de los cursos de escritura desarrollados en universidades de los Estados Unidos están vinculados a cursos que se concretan en disciplinas específicas como las ingenierías, matemáticas, ciencias y humanidades. Sin embargo, a pesar del auge de estas investigaciones y de la enseñanza de la escritura como herramienta de aprendizaje disciplinar en contextos universitarios de ámbito anglosajón, el panorama es radicalmente distinto en los contextos de habla hispana, tanto en España como en Latinoamérica, donde la reflexión sobre la escritura académica y sus propiedades epistémicas se ubica en un nivel menor.

Ante esta situación, para el análisis de las prácticas de escritura académica, en esta investigación nos hemos centrado en la identificación de los géneros escritos en el contexto de una universidad mexicana. En la escritura académica, los géneros permiten vehicular los contenidos de las disciplinas. El término género se refiere a:

“las regularidades en el uso del lenguaje y las distinciones habituales entre los textos. Estas regularidades y distinciones, sin embargo, no son meras variaciones de estilo, sino que reflejan las diferentes acciones sociales alcanzadas a través del lenguaje y de las diferentes expectativas pragmáticas sobre lo que pueden hacer los textos. En sentido estricto, los géneros pueden ser vistos como patrones recurrentes de texto que se utilizan para fines definidos en determinados entornos sociales.” (Chitez y Kruse, 2012 p. 156).

Los géneros canalizan la participación de los miembros de la comunidad discursiva en los procesos de construcción conjunta de conocimiento, por lo que desde una perspectiva socialmente situada, la investigación de los géneros no sólo debe incluir el análisis de sus particularidades discursivas, sino también la consideración de los contextos sociales, culturales y de actividad en el que los géneros toman su sentido (Iñesta, 2009).

De las consideraciones precedentes se desprende que existe una gran variedad de géneros que según sus características y funcionalidades permiten desarrollar una amplia gama de habilidades que pueden ir desde las más sencillas hasta las más complejas. Por citar sólo un ejemplo, los estudiantes pueden imaginar, construir y articular su identidad profesional con base en la elaboración de narrativas en el portafolio electrónico, ya que por medio de estas prácticas los estudiantes incrementan su autoconocimiento y encuentran sentido a lo que hacen permaneciendo sus aprendizajes en el tiempo (Graves y Epstein, 2011). En esta línea, los portafolios electrónicos -dentro de las escuelas del área de económicas- son una poderosa herramienta para que los estudiantes puedan tomar conciencia y tener control de sus experiencias de aprendizaje, permitiendo a su vez oportunidades creativas para la reflexión, repercutiendo favorablemente en su autoestima y proporcionando un mecanismo mediante el cual supervisen su desarrollo personal, académico y el logro de sus objetivos (Castelló, Liesa y Mayoral, 2014; Okoro, Washington y Cardon, 2011). Dichos beneficios, están relacionados con algunas de las competencias genéricas que de acuerdo al *Proyecto Tuning* deben de desarrollarse, pero más aún, forman parte de la visión de formación integral que requiere esta sociedad.

Los estudios que se han ocupado del estudio y la clasificación de géneros constituyen un ámbito de investigación amplio y diverso y no exento de controversias en el que es posible hallar diferentes propuestas en función de los supuestos teóricos de partida pero también de las finalidades de la investigación (Chitez y Kruse, 2012). Conscientes de esta situación, en nuestra investigación hemos decidido utilizar la propuesta de Gardner y Nesi (2012) dado que, además de ser una propuesta reciente y suficientemente contrastada, permite clasificar los géneros de acuerdo con su función, y facilita el establecimiento de posibles relaciones con las competencias genéricas, foco de estudio de esta tesis doctoral.

1.4 Importancia del estudio de las percepciones de los estudiantes

Para poder replantear nuevas estrategias e incidir de forma positiva en el sistema de innovación educativa de la universidad y que ello favorezca el logro de objetivos y satisfacción de las demandas, consideramos fundamental conocer mejor las percepciones de los estudiantes, ya que ello permite no sólo contar con mayor información sobre los constructos teóricos que aborda esta investigación, sino también disponer de elementos que incrementen las posibilidades de favorecer la creación y desarrollo de programas educativos más ajustados a las necesidades de los implicados. En este sentido, autores como Hiemstra (2001) sugieren que explorar las prácticas de escritura académica a través de las concepciones de los estudiantes conlleva un enriquecimiento de perspectivas en el diseño de las experiencias educativas. En referencia a lo anterior, este mismo autor constata que en ocasiones existe un empobrecimiento de los abordajes didácticos debido a que muchos diseños están elaborados exclusivamente desde la perspectiva del profesor y ello conlleva

desconocimiento por parte de los estudiantes sobre los objetivos, contenidos y sentido de sus aprendizajes y, consecuentemente, falta de calidad de sus resultados. De ahí que pretendamos saber más sobre las percepciones de nuestros estudiantes para ofrecerles mayores elementos que les permitan identificar los posibles beneficios a obtener en sus aprendizajes en función de los diferentes tipos de actividades de escritura que realicen. Asimismo, consideramos importante identificar las características de géneros académicos que escriben para, en último término, tener un panorama suficientemente amplio de las prácticas de escritura con el objetivo de enriquecerlas y promover el desarrollo de nuevos géneros que incrementen la motivación para escribir, la calidad de los aprendizajes (Crews y Stitt-Gohdes, 2012; Fontenot y Fontenot, 2008), y la reflexión sobre sus propios conocimientos, algo que la escritura facilita de forma inherente a su uso, si se promueve su enseñanza en contextos disciplinares avanzados (Brammer, 2011).

1.5 Objetivo y estructura del trabajo

En síntesis, la finalidad última que persigue esta investigación tiene que ver con la posibilidad de disponer de información sólida acerca de las relaciones existentes entre las competencias genéricas y la escritura de géneros académicos, que contribuya a una mejor comprensión de las mismas. Nos interesa ahondar en cómo la escritura de determinados géneros incrementa las posibilidades de desarrollar determinadas competencias genéricas.

Nuestro supuesto de partida es que determinados géneros vehiculizan unas finalidades que son altamente congruentes con las propias de las competencias genéricas;

consecuentemente esperamos esclarecer cuáles son las relaciones entre la presencia de diferentes tipos de géneros en el plan de estudios y la percepción de desarrollo de competencias genéricas por parte de los estudiantes.

En términos generales esta tesis tiene un carácter descriptivo por lo que esperamos ofrecer un panorama global de lo que ocurre en relación a la percepción que tienen los estudiantes en torno a los dos grandes constructos señalados: competencias genéricas y géneros de escritura académica. En último término esperamos que la investigación contribuya en alguna medida a avanzar en la resolución de otro de los desafíos a los que se enfrenta actualmente la educación y que tiene que ver con la urgente necesidad de dismantelar la representación errónea del conocimiento pedagógico como un *saber de sentido común* y sustituirla por otra que lo contemple como un saber profesional especializado basado en la investigación y en el conocimiento (Coll, 2010).

El **objetivo general** que se plantea esta tesis es el de identificar las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana sobre las competencias genéricas y los géneros de escritura académica y analizar las relaciones entre ambos constructos.

Para el logro de este objetivo general hemos planteado el desarrollo de tres estudios relacionados que se describen en capítulos específicos. Tanto la muestra como algunos de los instrumentos son compartidos por los tres estudios, aunque el tipo de datos y su análisis es específico en cada caso en función de los objetivos específicos de cada estudio. El trabajo se ha estructurado en cinco capítulos de la siguiente manera:

En el Capítulo 2 se presenta el primer estudio cuyo objetivo fue analizar las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana del Campus Xalapa , sobre la importancia de cada una de las competencias genéricas, así como el grado en que consideraban que la Institución lograba desarrollarlas. El análisis se realizó tanto a nivel de Facultad, como dentro de cada una de las carreras. Se utilizó un diseño comparativo relacional, de tipo transversal no experimental. Los datos se recogieron a través de la aplicación del *Cuestionario de Competencias Genéricas del Proyecto Tuning América Latina*, que tiene en cuenta el grado de importancia y adquisición de las competencias. Participaron en este primer estudio 791 estudiantes de las cuatro carreras que conforman la Facultad. Los resultados mostraron que las competencias genéricas más desarrolladas fueron *capacidad de trabajo en equipo, compromiso con la calidad, la capacidad para tomar decisiones, el compromiso ético y los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión* y las competencias menos desarrolladas fueron las *habilidades para trabajar en contextos internacionales, la capacidad de comunicarse en un segundo idioma y el compromiso con el medio ambiente*. En comparación con los resultados de las percepciones de los estudiantes del *Proyecto Tuning América Latina*, los estudiantes de la Universidad Veracruzana indicaron haber desarrollado más las competencias; sin embargo, el nivel de desarrollo de ambas poblaciones no se ubicó dentro del nivel óptimo. Además, se detectaron algunas diferencias significativas entre las carreras estudiadas.

El Capítulo 3 incluye el segundo estudio, que tuvo como objetivos identificar los géneros que escriben los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración y los formatos que utilizan para su presentación, tanto a nivel global como dentro de cada

una de las carreras. Para este estudio se utilizó un diseño comparativo relacional, de tipo transversal no experimental. La recopilación de datos se realizó a través de la aplicación de un cuestionario *ad hoc* (CIGEC) y participaron en el estudio 791 estudiantes de las cuatro carreras que integran la Facultad. Los resultados mostraron que las familias de géneros que los estudiantes citaron como más frecuentes fueron los *ejercicios*, los *ensayos* y las *metodologías*; en cambio los menos frecuentes fueron la *escritura interpersonal y/o de difusión*, los *diseños* y los *análisis bibliográficos*.

El Capítulo 4 aborda el último de los tres estudios realizados y en este caso tuvo por objetivo identificar si existía algún tipo de relación entre las percepciones de los estudiantes relativas al nivel de desarrollo de competencias genéricas y la escritura de los diferentes géneros identificados en el estudio anterior. Para los cálculos estadísticos se relacionaron los resultados del *Cuestionario de Competencias Genéricas del Proyecto Tuning América Latina* y del cuestionario CIGEC. Los resultados indicaron que existía una relación entre las percepciones de los estudiantes sobre el tipo de familia de género que escribían y el desarrollo de determinadas competencias genéricas. De acuerdo a la funcionalidad de cada una de las familias de los géneros, se identificó la promoción de determinadas competencias genéricas.

Finalmente en el Capítulo 5 se incluyen las conclusiones y consideraciones generales del trabajo de tesis.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE ACUERDO A LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

2.1 Introducción

Las Universidades - desde sus inicios en el siglo XII- han sido influenciadas por las condiciones socioculturales de cada etapa histórica de la civilización, y frente a ello surge la necesidad de llevar a cabo reflexiones sobre el papel que estas Instituciones deben jugar en el desarrollo humano a nivel individual y colectivo (Ochoa, 2009). En los últimos años, dichas valoraciones se han realizado dentro del marco de Proyectos como: el informe de Delors (1996), el informe Dearing en Gran Bretaña, (1997), la declaración de Sorbona de 1998, el informe Attali en Francia, (1998) , la declaración de Bologna de 1999, el informe Bricall en España (2000), así como la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en Paris (1998), tomado de (Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez, 2010). En dichos encuentros, se han presentado y gestado propuestas a favor de una formación integral, reconociendo así la necesidad de incorporar en los diseños educativos estrategias que no sólo promuevan las competencias profesionales sino también aquellas que favorezcan la empleabilidad, el aprendizaje a lo largo de la vida, la creatividad, el servicio a la comunidad y el desarrollo sustentable, es decir, competencias genéricas.

¹ Parte del contenido de este estudio está publicado . Para mayor detalle, consultar la siguiente referencia:

Hernández-Navarro, F., Castelló, M., y González, R. (2014). Competencias Genéricas en estudiantes de la Carrera de Contaduría de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana (Campus Xalapa). En *Libro electrónico de Coloquio CICS, 2014*. (pp. 151-159). Tuxpán: Academia Journals y Facultad de Contaduría UV.

Es así que las universidades del mundo entero se han visto llamadas a confirmar su responsabilidad para ser parte del cambio y a su vez a proveer a los estudiantes de conocimientos que les permitan comprender los fenómenos que estamos viviendo como lo son la diversidad cultural, la globalización, los cambios en las estructuras financieras, políticas y religiosas, así como el fuerte impacto de las tecnologías de la información y comunicación en nuestra vida diaria (Barth, Godemann, Rieckmann y Stoltenberg, 2007; Rosales, 2000).

Para la Universidad Veracruzana, lo anterior representa un incentivo más para el rediseño de su sistema educativo, y, desde la implantación del *Modelo Educativo Integral y Flexible* en 1999, el enfoque de competencias es considerado como uno de los pilares dentro de las propuestas educativas, debido a que desde este enfoque se favorece la generación, transferencia y aplicación del conocimiento lo cual permite atender los problemas que demanda el país y la sociedad en general (Arias, 2009).

Uno de los grandes proyectos en Europa impulsores del enfoque de competencias ha sido el *Proyecto Tuning*, el cual se extendió a América Latina en 2004 incluyendo a México como uno de los 18 países latinoamericanos que lo suscribieron. Dentro de los objetivos de este proyecto internacional se encuentra la identificación e intercambio de información, así como mejorar la colaboración entre las universidades, para la promoción de la transparencia, efectividad y calidad. Como parte de sus líneas de trabajo está el establecimiento y definición de competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas; por lo que para efectos de este trabajo tomaremos como referente su abordaje en la identificación hacia las competencias genéricas exclusivamente, dado que

este tipo de competencias nos permitirá realizar comparaciones en investigaciones futuras con otras carreras y Universidades.

Por consiguiente esta investigación coincide con la perspectiva del *Proyecto Tuning de América Latina* en su definición de las competencias como “*las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo p.35*” (Tuning, 2007). A su vez, consideramos que la definición de competencias no es un acto sencillo, y ello implica contemplar las concepciones sobre el modo de producción y transmisión del conocimiento, la integración de los diferentes tipos de saberes y su movilización, la relación educación – sociedad, la misión y valores del sistema educativo, el contexto, así como las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y su relación con los procesos de evaluación de acuerdo a las actividades realizadas por los estudiantes y docentes. Con este trasfondo las competencias genéricas son aquellas que tienen elementos compartidos y/o comunes a cualquiera de las carreras o disciplinas.

A continuación, en la Tabla 1 presentamos el listado de las competencias genéricas que propone el *Proyecto Tuning América Latina*.

Tabla 1. *Competencias genéricas (Proyecto Tuning América Latina)*

C1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	C15. Capacidad para identificar plantear y resolver problemas
C2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	C16. Capacidad para tomar decisiones
C3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	C17. Capacidad de trabajo en equipo
C4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	C18. Habilidades interpersonales
C5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	C19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
C6. Capacidad de comunicación oral y escrita	C20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
C7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	C21. Compromiso con su medio socio-cultural
C8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información	C22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
C9. Capacidad de investigación	C23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
C10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	C24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
C11. Habilidades para buscar procesar y analizar información	C25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
C12. Capacidad crítica y autocrítica	C26. Compromiso ético
C13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	C27. Compromiso con la calidad
C14. Capacidad creativa	

Con la intención de replantear nuevas estrategias e incidir de forma positiva en el sistema educativo de la Universidad Veracruzana (UV) y que ello favorezca el logro de objetivos y satisfacción de las demandas, consideramos fundamental emprender acciones que nos permitan conocer cómo los estudiantes conciben la educación en la que participan, de ahí que surja esta investigación con el interés de indagar acerca de sus percepciones sobre las competencias genéricas. Entendemos que este tipo de proyectos son fuente de retroalimentación para las instituciones de educación superior debido a que los estudiantes son los portadores de su realidad concreta (Vera, Estévez, y Ayón, 2010) . Asimismo, existen investigaciones que afirman que cerca del 97 % de la población estudiantil de las instituciones educativas a nivel mundial consideran que existe poca claridad sobre la calidad de los programas educativos en relación a sus necesidades (González, Ryan y Wagenaar, 2013).

En términos generales este primer estudio tiene un carácter descriptivo y los objetivos que persigue son:

a) Identificar las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, Campus Xalapa, sobre la importancia y desarrollo de las competencias genéricas (a nivel global).

b) Analizar y comparar las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración frente a los resultados de los estudiantes *del Proyecto Tuning de América Latina* sobre las competencias genéricas.

c) Identificar las percepciones de los estudiantes de las carreras de Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales Administrativas y Gestión de Negocios que conforman la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, Campus Xalapa sobre la importancia y desarrollo de las competencias genéricas.

d) Analizar y comparar las percepciones de los estudiantes de las carreras de Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales Administrativas y Gestión de Negocios sobre el desarrollo de las competencias genéricas.

2.2 Método

2.2.1 Diseño

En este estudio se adoptó un diseño de investigación comparativo relacional de tipo transversal, no experimental.

2.2.2 Participantes

El estudio se llevó a cabo con 791 estudiantes de las cuatro carreras que integran la Facultad de Contaduría y Administración (Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales y Administrativos y Gestión de Negocios). La población de la Facultad de Contaduría y Administración era de 2729, según datos de Secretaría de la Facultad (Diciembre 2012).

Con el interés de realizar un muestreo irrestricto aleatorio, se procedió a determinar el tamaño de la muestra empleando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Npq}{(N-1)D+pq} \quad , \quad D = \frac{B^2}{4}$$

Donde

N es el tamaño de la población

$p = 0.5$ es la proporción de éxito

$q = 0.5$ es la proporción de fracaso

B máximo error permitido por el investigador

Asumiendo máxima varianza y un error de $B = 3\%$ con un 95% de confiabilidad, se obtuvo $n = 790$ estudiantes a entrevistar.

Como se contaba con cuatro estratos o carreras, $n = 790$ se distribuyó la muestra de manera proporcional al tamaño de cada estrato, tal como muestra la Tabla 2.

Tabla 2. *Propuesta de la muestra estratificada de cada una de las carreras*

Carrera	Población	% de P	Muestra
Facultad de Contaduría y Administración.	2729	100	
Contaduría	869	32	253
Administración	1044	38	301
Sistemas Computacionales Administrativos	579	21	166
Gestión de Negocios	237	9	71
Total de la Muestra			791

2.2.3 Instrumento

Para la identificación de las competencias genéricas se utilizó:

Cuestionario de Competencias Genéricas. Fue elaborado por el *Proyecto Tuning América Latina* (Tuning, 2007). Se trata de una escala tipo Likert mediante la que los estudiantes deben valorar en primer lugar, la importancia de las 27 competencias genéricas como parte de su formación académica, en segundo lugar la presencia de dichas competencias en sus estudios y finalmente en tercer lugar la posición que les asignarían a las competencias que identifican como más importantes. El total de ítems que contiene son 71 y las opciones de respuesta en ambos casos oscilan entre 1 (poco) y 4 (mucho). Para efectos de este estudio el apartado de datos generales fue adaptado para poder obtener información vinculada a la identificación de la carrera en la cual estaban realizando sus estudios. (Véase Anexo 1).

2.2.4 Procedimiento

Para realizar la aplicación del cuestionario, se contó con la lista de estudiantes de cada carrera y sus correspondientes correos electrónicos. En una primera etapa se realizó la invitación a 800 estudiantes, de los cuales solo respondieron el 50%. Ello exigió aumentar la invitación a 500 estudiantes más, así como insistir en el llenado del cuestionario. El instrumento se envió a través de la plataforma *Lime Survey*, obteniendo un tamaño de muestra real de 791 alumnos, distribuidos por estrato de la siguiente manera (véase Tabla 3):

Tabla 3. *Muestra final estratificada de cada una de las carreras*

Carrera	Muestra final
Contaduría	256
Administración	292
Sistemas Computacionales Administrativos	161
Gestión de Negocios	82
Total de la Muestra	791

El *link* estuvo activo desde el 1 de abril de 2013 hasta el 31 de mayo del mismo año. Después de la aplicación de los cuestionarios se realizaron los cálculos estadísticos de correlaciones con ayuda del paquete estadístico SPSS. 21.

2.3 Resultados

Los resultados se presentarán en cuatro secciones que corresponden a cada uno de los objetivos. La primera estará conformada por los resultados de la Facultad de Contaduría y Administración (a nivel global), la segunda presentará los resultados del *Proyecto Tuning América Latina* favoreciendo así su fácil comparación con los resultados de la

Facultad de Contaduría y Administración. La tercera presentará las tablas de las percepciones de los estudiantes en cuanto a importancia y desarrollo de las competencias genéricas de cada una de las carreras que conforman la Facultad (Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales Administrativos y Gestión de Negocios). Y finalmente la cuarta sección estará conformada por los resultados que permitan identificar las diferencias entre las 4 carreras tomando como criterio exclusivamente la percepción de los estudiantes respecto al nivel de desarrollo.

2.3.1. Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, Campus Xalapa, sobre la importancia y desarrollo de las competencias genéricas (nivel global)

Esta primera sección inicia con los resultados de la Tabla 4, en la cual se presentan las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración tomando en consideración la media de sus respuestas en cuanto al nivel en que valoran la importancia de cada una de las competencias genéricas y el nivel en el que éstas se desarrollan durante su formación universitaria

Tabla 4. *Media y desviación típica de la percepción de los estudiantes (Facultad de Contaduría y Administración, EFCYAUV) sobre la importancia y desarrollo de las competencias genéricas*

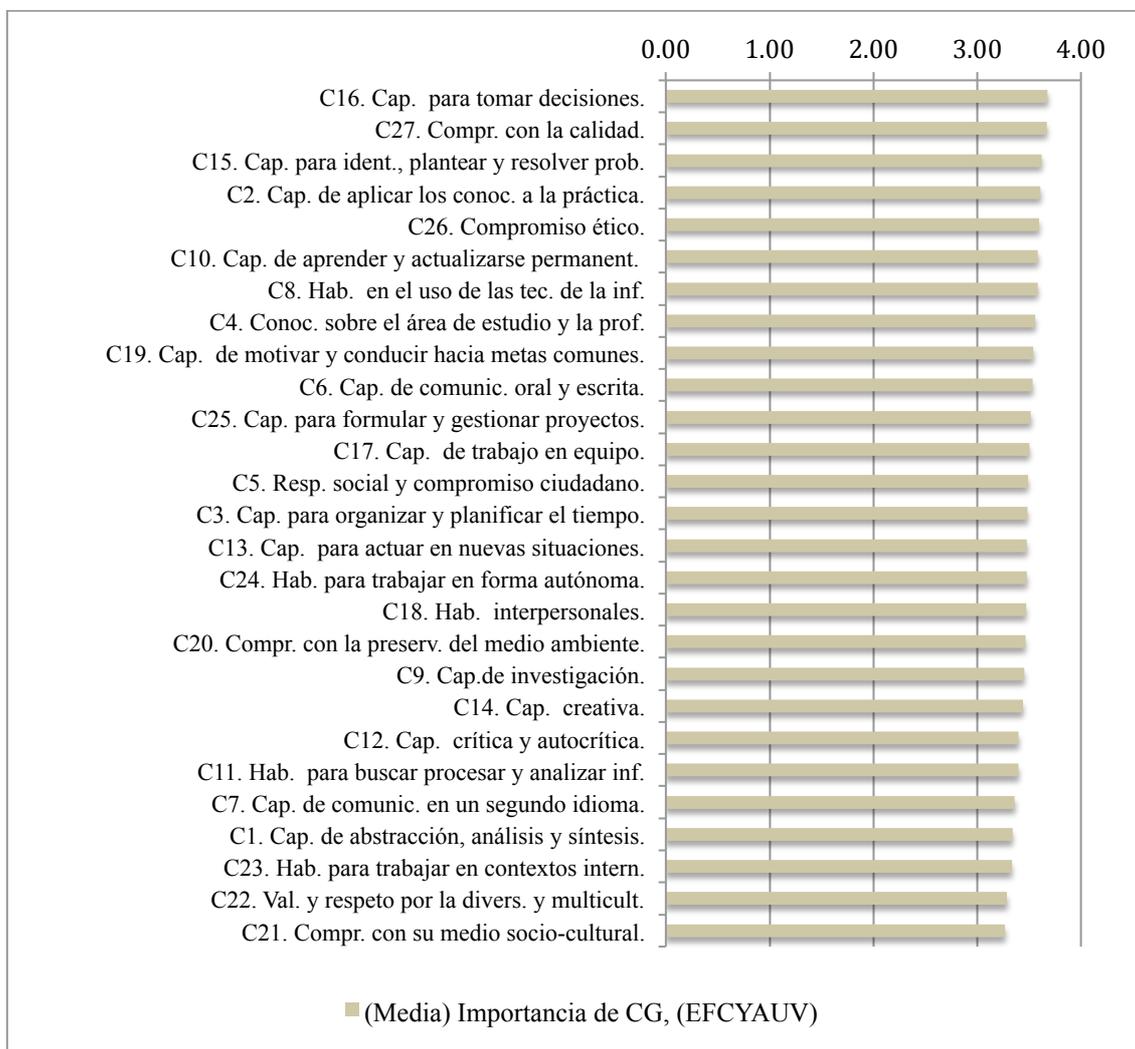
CG	Importancia		Desarrollo	
	M	DS	M	DS
C1	3.44	0.55	2.90	0.60
C2	3.74	0.52	2.94	0.67
C3	3.57	0.63	2.80	0.81
C4	3.65	0.60	3.00	0.70
C5	3.66	0.57	3.05	0.72
C6	3.74	0.47	3.01	0.58
C7	3.46	0.86	2.39	0.81
C8	3.67	0.52	2.70	0.66
C9	3.49	0.59	2.84	0.74
C10	3.59	0.65	2.98	0.75
C11	3.51	0.59	2.95	0.61
C12	3.57	0.63	3.05	0.65
C13	3.60	0.61	2.99	0.71
C14	3.62	0.71	3.07	0.81
C15	3.72	0.57	3.17	0.62
C16	3.77	0.57	3.22	0.69
C17	3.63	0.58	3.38	0.64
C18	3.60	0.61	3.07	0.60
C19	3.72	0.50	3.13	0.70
C20	3.62	0.64	2.87	0.83
C21	3.43	0.65	2.90	0.76
C22	3.49	0.61	2.91	0.92
C23	3.51	0.74	2.43	0.92
C24	3.54	0.71	3.05	0.77
C25	3.70	0.66	3.10	0.75
C26	3.76	0.56	3.34	0.77
C27	3.77	0.53	3.18	0.72

Nota: CG= Competencias Genéricas, C1=Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, C2=Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, C3=Capacidad para organizar y planificar el tiempo, C4=Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, C5=Responsabilidad social y compromiso ciudadano, C6=Capacidad de comunicación oral y escrita, C7=Capacidad de comunicación en un segundo idioma, C8=Habilidades en el uso de las tecnologías de la información, C9=Capacidad de investigación, C10=Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, C11=Habilidades para buscar procesar y analizar información, C12=Capacidad crítica y autocrítica, C13=Capacidad para actuar en nuevas situaciones, C14=Capacidad creativa, C15=Capacidad para identificar plantear y resolver problemas, C16=Capacidad para tomar decisiones, C17=Capacidad de trabajo en equipo, C18=Habilidades interpersonales, C19=Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, C20=Compromiso con la preservación del medio ambiente, C21=Compromiso con su medio socio-cultural, C22=Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, C23=Habilidad para trabajar en contextos internacionales, C24=Habilidad para trabajar en forma autónoma, C25=Capacidad para formular y gestionar proyectos, C26=Compromiso ético y C27=Compromiso con la calidad.

Como podemos observar, en el apartado de importancia cada una de las competencias genéricas rebasan la media de tres, sin embargo en la columna relacionada con el desarrollo podemos identificar que sólo son 5 las competencias que rebasan la media de tres, *: conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, capacidad para tomar decisiones, capacidad de trabajo en equipo, compromiso ético y compromiso con la calidad.*

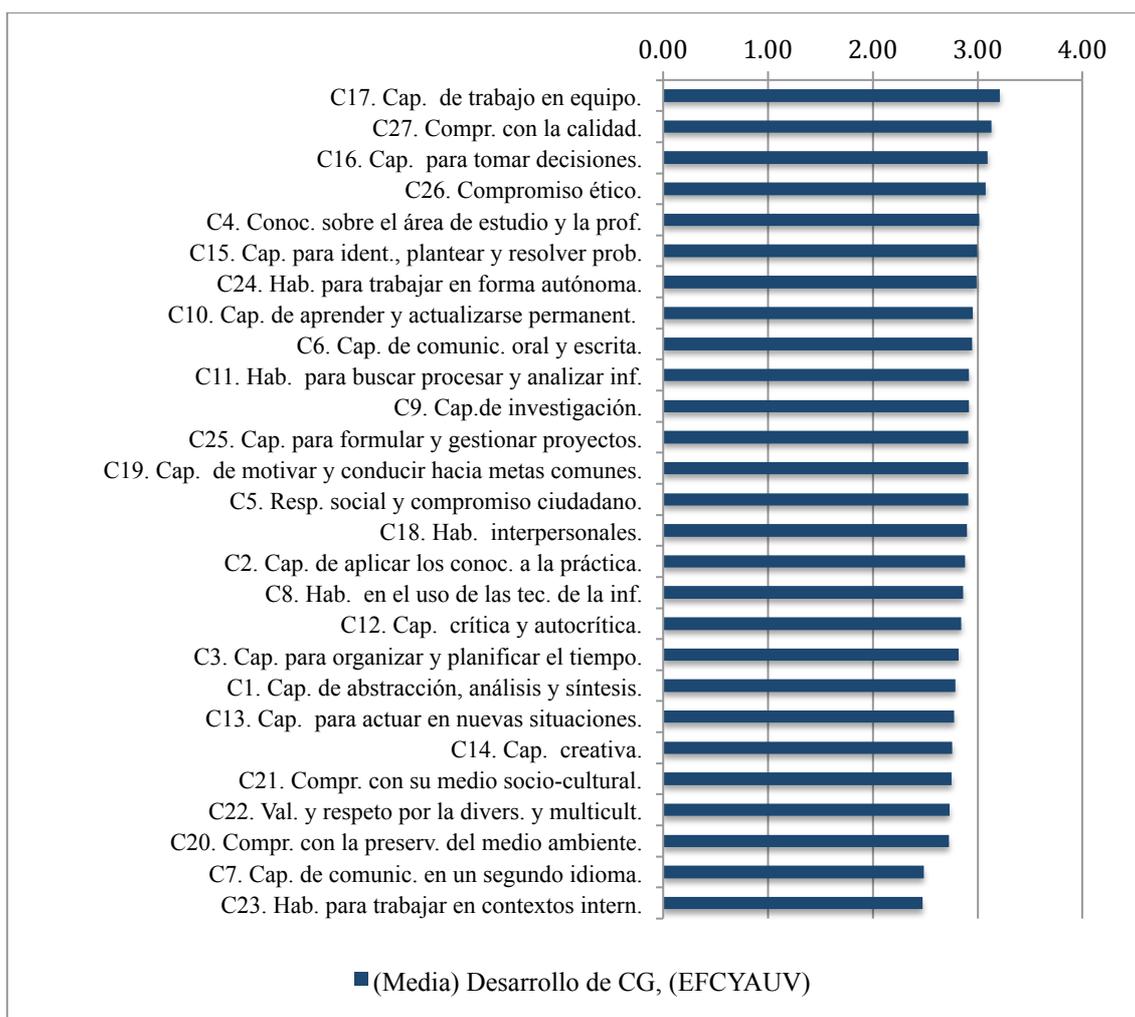
Con la intención de tener una mejor apreciación de cada una de las columnas, en las Figuras 1 y 2 presentamos las competencias genéricas ordenadas de mayor a menor de acuerdo a la media correspondiente.

Figura 1. Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración sobre la importancia de las competencias genéricas



Como podemos observar en la Figura 1 los resultados indican que dentro de las primeras cinco posiciones que los estudiantes consideran como las más importantes se encuentran en primer lugar, la *capacidad para tomar decisiones*, en segundo lugar está el *compromiso con la calidad*, en tercer lugar la *capacidad identificar, plantear y resolver problemas*, en cuarto lugar la *capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica* y en quinto lugar está la competencia de *compromiso ético*.

Figura 2. Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración sobre el desarrollo de las competencias genéricas



En la Figura 2 el gráfico indica que las competencias que más se han desarrollado durante su formación universitaria son: en primer lugar la *capacidad de trabajo en equipo*, en segundo lugar está el *compromiso con la calidad*, en tercero la *capacidad para tomar decisiones*, en cuarto el *compromiso ético* y en quinto lugar el *conocimiento sobre el área de estudio y la profesión*.

2.3.2 Comparación de las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración con las de los estudiantes del *Proyecto Tuning América Latina* sobre las competencias genéricas

En este apartado presentamos la comparación entre los resultados de las percepciones de los estudiantes del *Proyecto Tuning América Latina* (EPTAL) (Tuning, 2007) y los resultados obtenidos de la aplicación del mismo cuestionario a los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (EFCYAUV). En la Tabla 5 presentamos los resultados de dicha comparación agrupando en primer lugar las percepciones sobre la importancia de las competencias genéricas y en segundo lugar las percepciones sobre su desarrollo.

Tabla 5. *Media y desviación típica de las competencias genéricas en cuanto a importancia y desarrollo de acuerdo a la percepción de los estudiantes de EFCYAUV y estudiantes EPTAL*

CG	Importancia		Desarrollo	
	(EFCYAUV) <i>M</i>	(EPTAL) <i>M</i>	(EFCYAUV) <i>M</i>	(EPTAL) <i>M</i>
C1	3.34	3.57	2.79	2.94
C2	3.61	3.68	2.88	2.85
C3	3.48	3.47	2.82	2.73
C4	3.56	3.60	3.01	3.03
C5	3.49	3.45	2.91	2.88
C6	3.53	3.61	2.94	2.89
C7	3.36	3.22	2.49	2.03
C8	3.58	3.49	2.86	2.49
C9	3.45	3.52	2.92	2.90
C10	3.58	3.69	2.95	2.92
C11	3.40	3.51	2.92	2.89
C12	3.40	3.50	2.84	2.82
C13	3.48	3.48	2.78	2.73
C14	3.44	3.53	2.76	2.73
C15	3.62	3.66	3.00	2.93
C16	3.68	3.67	3.09	2.93
C17	3.50	3.57	3.21	3.15
C18	3.47	3.45	2.90	2.86
C19	3.54	3.45	2.91	2.77
C20	3.46	3.35	2.72	2.49
C21	3.27	3.41	2.75	2.75
C22	3.29	3.48	2.73	2.89
C23	3.33	3.32	2.47	2.25
C24	3.48	3.49	2.99	2.79
C25	3.52	3.50	2.91	2.66
C26	3.60	3.69	3.08	3.09
C27	3.67	3.70	3.13	3.12

Nota: CG=Competencias Genéricas, EPTAL= Estudiantes del Proyecto Tuning América Latina, EFCYAUV= Estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, C1=Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, C2=Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, C3=Capacidad para organizar y planificar el tiempo, C4=Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, C5=Responsabilidad social y compromiso ciudadano, C6=Capacidad de comunicación oral y escrita, C7=Capacidad de comunicación en un segundo idioma, C8=Habilidades en el uso de las tecnologías de la información, C9=Capacidad de investigación, C10=Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, C11=Habilidades para buscar procesar y analizar información, C12=Capacidad crítica y autocrítica, C13=Capacidad para actuar en nuevas situaciones, C14=Capacidad creativa, C15=Capacidad para identificar plantear y resolver problemas, C16=Capacidad para tomar decisiones, C17=Capacidad de trabajo en equipo, C18=Habilidades interpersonales, C19=Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, C20=Compromiso con la preservación del medio ambiente, C21=Compromiso con su medio socio-cultural, C22=Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, C23=Habilidad para trabajar en contextos internacionales, C24=Habilidad para trabajar en forma autónoma, C25=Capacidad para formular y gestionar proyectos, C26=Compromiso ético y C27=Compromiso con la calidad.

De acuerdo a la Tabla 5 podemos observar que respecto a la importancia de las competencias genéricas ambas poblaciones las posicionan a todas con una media mayor a 3; sin embargo, en el nivel de desarrollo las dos entidades consideran que la mayoría de esas competencias no se han desarrollado en su nivel máximo, es así que los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración resaltan sólo 5 competencias y los estudiantes del *Proyecto Tuning* indican solamente 4, las cuales coinciden con los de EFCYAUV, excepto la *capacidad para tomar decisiones*.

Para poder distinguir las semejanzas y diferencias entre ambas poblaciones (tanto en su valoración en importancia como en desarrollo) y tomando como referencia la media de sus respuestas, a continuación en la Tabla 6 presentamos las 5 posiciones más altas y más bajas para cada una de las entidades.

Tabla 6. *Las 5 competencias genéricas de mayor y menor grado de importancia y desarrollo de los estudiantes de EFCYAUV y EPTAL*

Más importantes		Menos importantes		Más desarrolladas		Menos desarrolladas	
(EFCYAUV)	(EPTAL)	(EFCYAUV)	(EPTAL)	(EFCYAUV)	(EPTAL)	(EFCYAUV)	(EPTAL)
C16	C27	C21	C7	C17	C17	C23	C7
C27	C10	C22	C23	C27	C27	C7	C23
C15	C26	C23	C20	C16	C26	C20	C20
C2	C2	C1	C21	C26	C4	C22	C8
C26	C16	C7	C18	C4	C1	C21	C25

Nota: CG=Competencias Genéricas, EFCYAUV=Estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana y EPTAL=Estudiantes del Proyecto Tuning América Latina, C1=Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, C2=Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, C3=Capacidad para organizar y planificar el tiempo, C4=Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, C5=Responsabilidad social y compromiso ciudadano, C6=Capacidad de comunicación oral y escrita, C7=Capacidad de comunicación en un segundo idioma, C8=Habilidades en el uso de las tecnologías de la información, C9=Capacidad de investigación, C10=Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, C11=Habilidades para buscar procesar y analizar información, C12=Capacidad crítica y autocrítica, C13=Capacidad para actuar en nuevas situaciones, C14=Capacidad creativa, C15=Capacidad para identificar plantear y resolver problemas, C16=Capacidad para tomar decisiones, C17=Capacidad de trabajo en equipo, C18=Habilidades interpersonales, C19=Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, C20=Compromiso con la preservación del medio ambiente, C21=Compromiso con su medio socio-cultural, C22=Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, C23=Habilidad para trabajar en contextos internacionales, C24=Habilidad para trabajar en forma autónoma, C25=Capacidad para formular y gestionar proyectos, C26=Compromiso ético y C27=Compromiso con la calidad.

Tomando como referencia la Tabla 6 encontramos coincidencias en ambas organizaciones, en las columnas que señalan las competencias más valoradas como las

más importantes se puede ver que cuatro de las cinco competencias coinciden entre sí - cambiando sólo así la posición-, dentro de ellas están: *capacidad para tomar decisiones, compromiso con la calidad, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica y compromiso ético*. Las diferencias solo radican en el orden del posicionamiento y en que para EFCYAUUV se adicionaría la competencia *capacidad para identificar, plantear y resolver problemas* y para EPTAL se agregaría *capacidad de aprender y actualizarse permanentemente*.

Por otra parte, las competencias menos importantes coincidentes para ambas poblaciones son: *compromiso con su medio socio-cultural, habilidad para trabajar en contextos internacionales y capacidad de comunicación en un segundo idioma*. Reconociendo las otras competencias, identificamos entonces que para EFCYAUUV se suman: *valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad y capacidad de abstracción, análisis y síntesis*. Mientras que para los alumnos del EPTAL es: *compromiso con la preservación del medio ambiente y habilidades interpersonales*.

Ahora bien, los resultados que denotan el grado en que se han desarrollado las competencias en la universidad indican que dentro de las dos primeras posiciones más desarrolladas para ambas organizaciones se encuentran: *capacidad de trabajo en equipo y compromiso con la calidad*. Así mismo para EFCYAUUV se sumarían: *capacidad para tomar decisiones, compromiso ético y conocimientos sobre el área de estudio y la profesión*; éstas dos últimas también consideradas por EPTAL, por lo que para complementar las cinco, sólo faltaría la *capacidad de abstracción, análisis y síntesis*. De ahí que cuatro de ellas coincidan entre sí variando sólo la posición.

En cuanto a las competencias menos desarrolladas en las cuales coinciden ambas entidades se ubican: *habilidad para trabajar en contextos internacionales, capacidad de comunicación en un segundo idioma y compromiso con la preservación del medio ambiente*, solo faltaría incluir para EFCYAUUV: *valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad y compromiso con su medio-sociocultural* y para EPTAL: *habilidades en el uso de las tecnologías de la información y capacidad para formular y gestionar proyectos*.

2.3.3 Percepciones de los estudiantes sobre la importancia y desarrollo de las competencias genéricas en cada una de las carreras

En esta sección se presentan las medias y desviaciones típicas de las percepciones de los estudiantes de la valoración de las competencias en cuanto a la importancia que le dan a cada una de ellas, así como el nivel en que consideran las han desarrollado durante su formación universitaria, todo ello desde las percepciones de los estudiantes de cuatro carreras, mismas que en su totalidad conforman la Facultad de Contaduría y Administración. La primera carrera a presentar es Contaduría, en esa línea en la Tabla 7 se enuncia la información correspondiente:

a) Contaduría

Tabla 7. *Media y desviación típica de las competencias genéricas en cuanto a importancia y desarrollo de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la carrera de Contaduría*

CG	Importancia		Desarrollo	
	M	DS	M	DS
C1	3.38	0.58	2.84	0.61
C2	3.60	0.59	2.99	0.72
C3	3.53	0.64	2.86	0.76
C4	3.62	0.57	3.08	0.68
C5	3.51	0.64	2.93	0.75
C6	3.55	0.62	2.94	0.71
C7	3.32	0.85	2.54	0.83
C8	3.60	0.56	2.86	0.81
C9	3.47	0.61	2.96	0.70
C10	3.60	0.59	3.02	0.74
C11	3.45	0.60	2.93	0.73
C12	3.40	0.67	2.85	0.73
C13	3.48	0.67	2.75	0.75
C14	3.40	0.68	2.68	0.85
C15	3.64	0.56	3.00	0.74
C16	3.71	0.53	3.10	0.70
C17	3.45	0.68	3.20	0.69
C18	3.50	0.61	2.90	0.70
C19	3.52	0.61	2.93	0.77
C20	3.43	0.73	2.68	0.89
C21	3.33	0.67	2.79	0.78
C22	3.32	0.69	2.74	0.84
C23	3.31	0.81	2.48	0.83
C24	3.53	0.62	3.03	0.71
C25	3.50	0.66	2.88	0.84
C26	3.67	0.54	3.20	0.81
C27	3.74	0.47	3.23	0.78

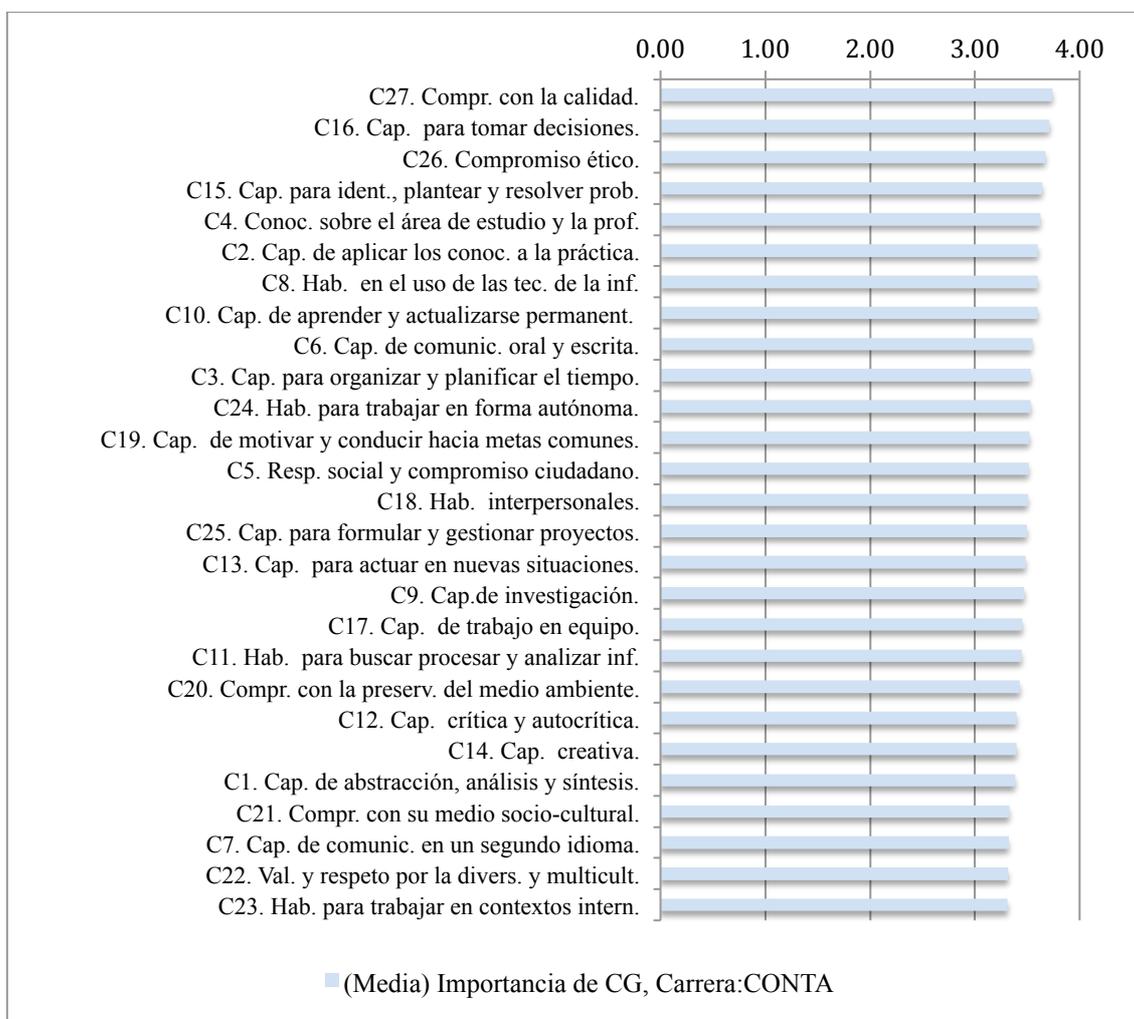
Nota: CG= Competencias Genéricas, C1=Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, C2=Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, C3=Capacidad para organizar y planificar el tiempo, C4=Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, C5=Responsabilidad social y compromiso ciudadano, C6=Capacidad de comunicación oral y escrita, C7=Capacidad de comunicación en un segundo idioma, C8=Habilidades en el uso de las tecnologías de la información, C9=Capacidad de investigación, C10=Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, C11=Habilidades para buscar procesar y analizar información, C12=Capacidad crítica y autocrítica, C13=Capacidad para actuar en nuevas situaciones, C14=Capacidad creativa, C15=Capacidad para identificar plantear y resolver problemas, C16=Capacidad para tomar decisiones, C17=Capacidad de trabajo en equipo, C18=Habilidades interpersonales, C19=Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, C20=Compromiso con la preservación del medio ambiente, C21=Compromiso con su medio socio-cultural, C22=Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, C23=Habilidad para trabajar en contextos internacionales, C24=Habilidad para trabajar en forma autónoma, C25=Capacidad para formular y gestionar proyectos, C26=Compromiso ético y C27=Compromiso con la calidad.

De acuerdo a la Tabla 7, observamos que en la primera columna relacionada con la valoración de la importancia que tienen las competencias genéricas el 100% de ellas

tienen una media mayor a 3 reflejando un alto reconocimiento de ellas, sin embargo en el nivel de desarrollo no sucede lo mismo ya que sólo el 30% de éstas tienen una media mayor a 3, equivalente a sólo 8 competencias genéricas.

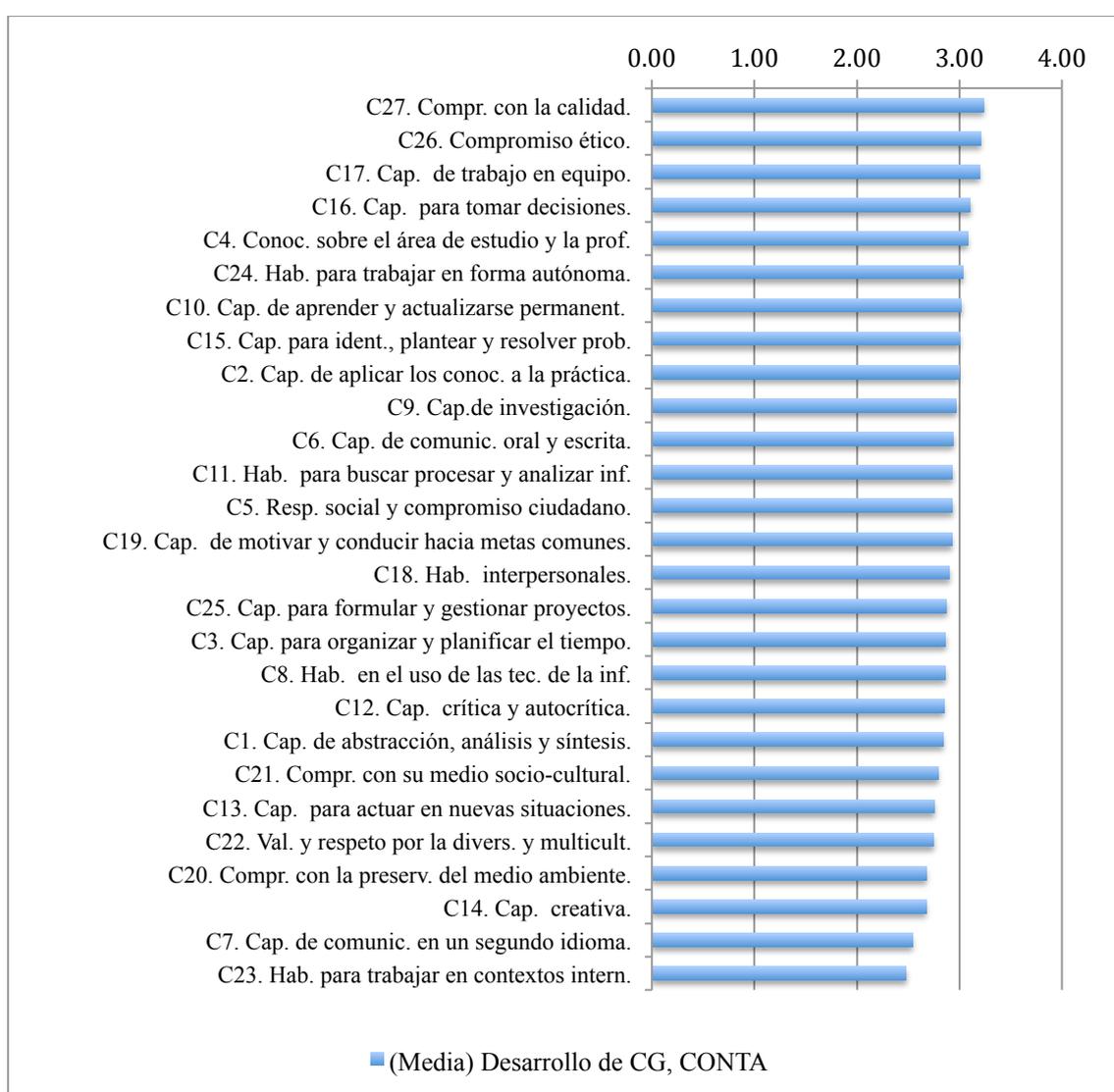
Para identificar las posiciones de cada una de las competencias genéricas (importancia y desarrollo) desde la perspectiva de los estudiantes de la carrera de Contaduría, en las Figuras 3 y 4 se presentan de mayor a menor cada una de ellas:

Figura 3. Percepciones de los estudiantes de la carrera de Contaduría (CONTA) sobre la importancia de las competencias genéricas



Para los estudiantes de la carrera de Contaduría las cinco competencias más importantes son: en primer lugar el *compromiso con la calidad*, en segundo lugar está la *capacidad para tomar decisiones*, en tercer lugar el *compromiso ético*, en cuarto lugar la *capacidad para identificar, plantear y resolver problemas* y en quinto lugar el *conocimiento sobre el área de estudio y la profesión*.

Figura 4. Percepciones de los estudiantes de la carrera de Contaduría (CONTA) sobre el desarrollo de las competencias genéricas



En cuanto al nivel en que se desarrollan las competencias, en la Figura 4 se puede apreciar que los estudiantes ubican que las competencias que más han desarrollado son: en primer lugar el *compromiso con la calidad*, en segundo lugar el *compromiso ético*, en tercer lugar la *capacidad de trabajo en equipo*, en cuarta posición la *capacidad para tomar decisiones* y en quinto lugar los *conocimientos sobre el área de estudio y la profesión*.

b) Administración

Continuando con la segunda carrera, a continuación presentamos en la Tabla 8 la media y desviación típica correspondiente a la percepción de los estudiantes de la carrera de Administración:

Tabla 8. *Media y desviación típica de las competencias genéricas en cuanto a importancia y desarrollo de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la carrera de Administración*

CG	Importancia		Desarrollo	
	M	DS	M	DS
C1	3.36	0.60	2.80	0.63
C2	3.69	0.53	2.81	0.72
C3	3.49	0.62	2.78	0.76
C4	3.63	0.53	3.01	0.66
C5	3.49	0.64	2.88	0.76
C6	3.56	0.61	2.92	0.71
C7	3.47	0.75	2.43	0.82
C8	3.61	0.57	2.79	0.79
C9	3.49	0.67	2.83	0.73
C10	3.65	0.58	2.85	0.72
C11	3.44	0.59	2.90	0.67
C12	3.50	0.61	2.83	0.75
C13	3.53	0.65	2.74	0.75
C14	3.48	0.69	2.66	0.82
C15	3.67	0.57	2.95	0.73
C16	3.75	0.53	3.08	0.70
C17	3.58	0.61	3.23	0.72
C18	3.50	0.63	2.83	0.74
C19	3.59	0.59	2.84	0.76
C20	3.51	0.67	2.63	0.93
C21	3.31	0.70	2.69	0.78
C22	3.30	0.72	2.63	0.85
C23	3.41	0.71	2.41	0.79
C24	3.49	0.63	2.93	0.74
C25	3.59	0.63	2.88	0.78
C26	3.61	0.58	2.96	0.79
C27	3.68	0.54	3.02	0.78

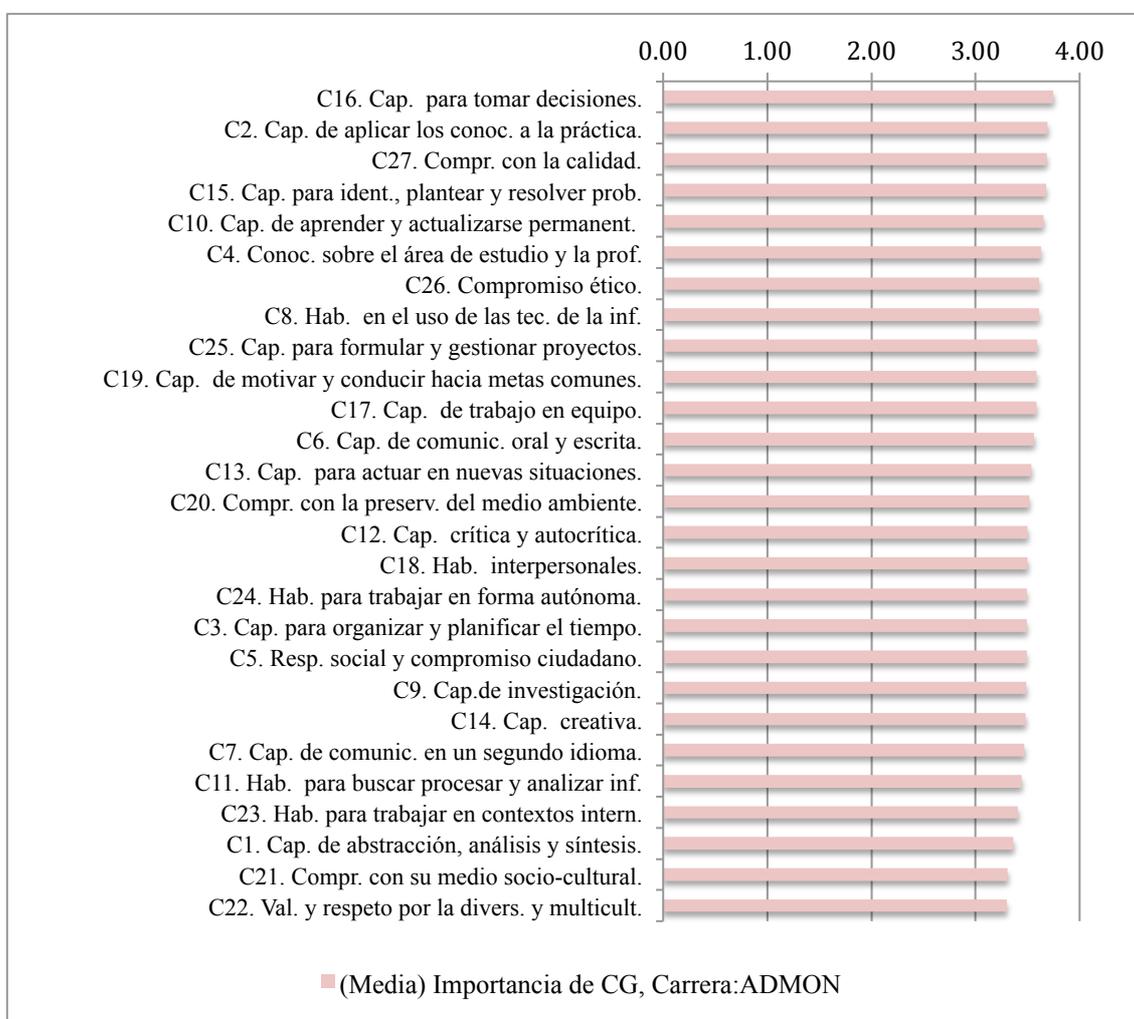
Nota: CG= Competencias Genéricas, C1=Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, C2=Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, C3=Capacidad para organizar y planificar el tiempo, C4=Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, C5=Responsabilidad social y compromiso ciudadano, C6=Capacidad de comunicación oral y escrita, C7=Capacidad de comunicación en un segundo idioma, C8=Habilidades en el uso de las tecnologías de la información, C9=Capacidad de investigación, C10=Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, C11=Habilidades para buscar procesar y analizar información, C12=Capacidad crítica y autocrítica, C13=Capacidad para actuar en nuevas situaciones, C14=Capacidad creativa, C15=Capacidad para identificar plantear y resolver problemas, C16=Capacidad para tomar decisiones, C17=Capacidad de trabajo en equipo, C18=Habilidades interpersonales, C19=Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, C20=Compromiso con la preservación del medio ambiente, C21=Compromiso con su medio socio-cultural, C22=Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, C23=Habilidad para trabajar en contextos internacionales, C24=Habilidad para trabajar en forma autónoma, C25=Capacidad para formular y gestionar proyectos, C26=Compromiso ético y C27=Compromiso con la calidad.

Para los estudiantes de la carrera de Administración todas las CG tienen un nivel alto de importancia, ya que todas rebasan la media de 3, sin embargo en el nivel de

desarrollo sólo 4 CG rebasan la media de 3, éstas son: *conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, capacidad para tomar decisiones, capacidad de trabajo en equipo y compromiso con la calidad.*

Para identificar el orden de las competencias en cuanto a importancia y desarrollo, en las Figuras 5 y 6 se pueden apreciar de mayor a menor.

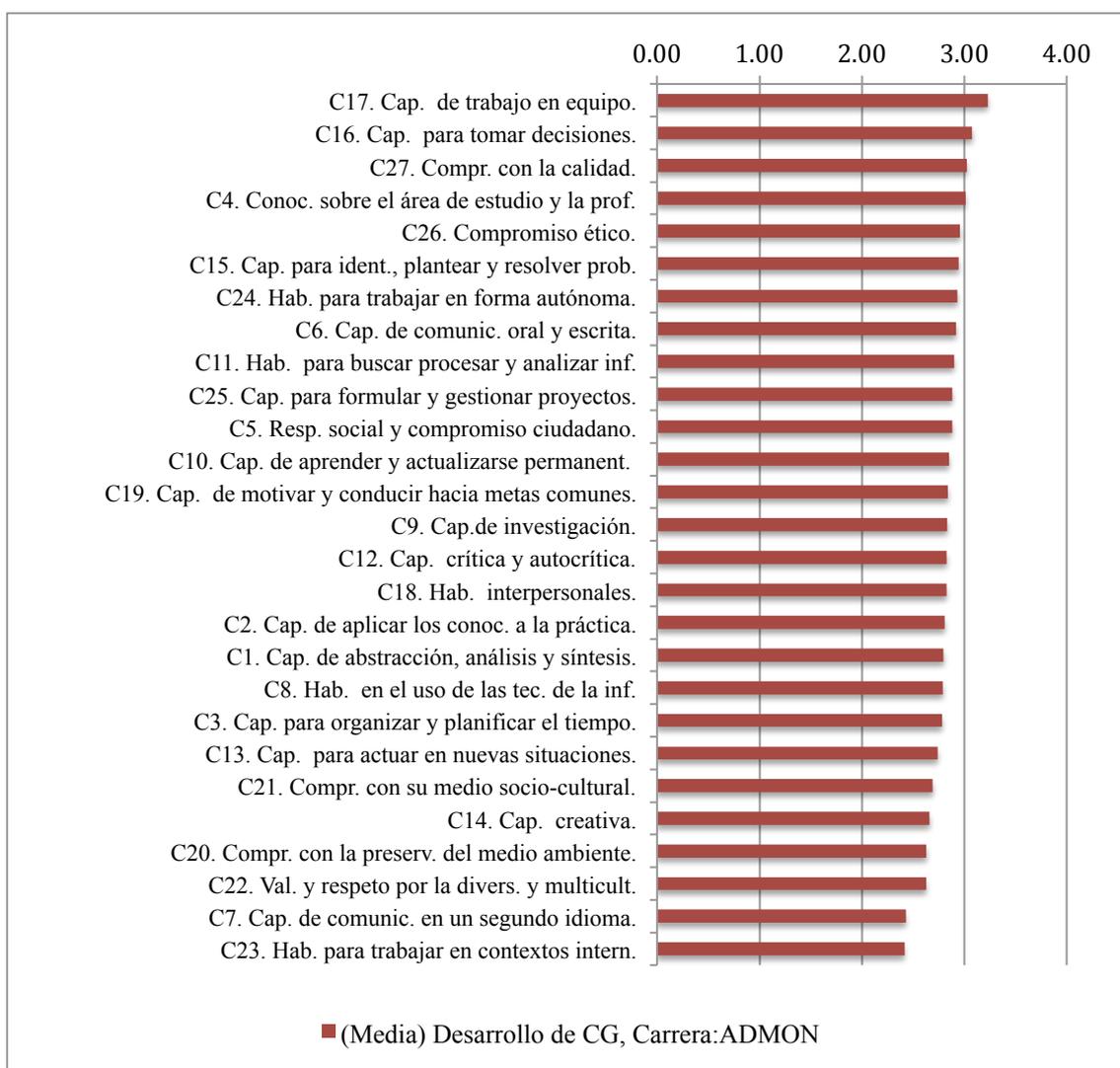
Figura 5. Percepciones de los estudiantes de la carrera de Administración (ADMÓN) sobre la importancia de las competencias genéricas



En la Figura 5 el gráfico presenta que la competencia genérica más importante para los estudiantes de Administración es la *capacidad para tomar decisiones*, en segundo lugar

se encuentra la *capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*, en tercer lugar está el *compromiso con la calidad*, en cuarta posición está la *capacidad para identificar, plantear y resolver problemas* y en quinto lugar está la *capacidad de aprender y actualizarse permanentemente*.

Figura 6. Percepciones de los estudiantes de la carrera de Administración (ADMON) sobre el desarrollo de las competencias genéricas



Las competencias que de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la carrera de Administración (Figura 6) han desarrollado más durante sus estudios universitarios son: en primera posición destaca la *capacidad de trabajo en equipo*, en segunda instancia la

capacidad para tomar decisiones, en tercer lugar el *compromiso con la calidad*, en cuarta posición el *conocimiento sobre el área de estudio y la profesión* y en quinto lugar el *compromiso ético*.

c) Sistemas Computacionales Administrativos

Continuando con la tercera carrera, presentamos la Tabla 9, la cual muestra la media y desviación típica de los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos:

Tabla 9. *Media y desviación típica de las competencias genéricas en cuanto a importancia y desarrollo de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos*

CG	Importancia		Desarrollo	
	M	DS	M	DS
C1	3.17	0.73	2.61	0.62
C2	3.40	0.71	2.81	0.73
C3	3.34	0.73	2.81	0.80
C4	3.29	0.73	2.92	0.69
C5	3.35	0.68	2.86	0.84
C6	3.34	0.70	2.96	0.75
C7	3.18	0.87	2.55	0.84
C8	3.45	0.68	3.07	0.77
C9	3.34	0.66	3.03	0.75
C10	3.43	0.65	3.02	0.75
C11	3.19	0.69	2.91	0.68
C12	3.12	0.79	2.75	0.75
C13	3.30	0.69	2.77	0.74
C14	3.34	0.70	2.91	0.82
C15	3.43	0.65	3.00	0.74
C16	3.45	0.62	3.06	0.72
C17	3.35	0.67	3.12	0.77
C18	3.29	0.71	2.93	0.79
C19	3.40	0.69	2.90	0.83
C20	3.34	0.72	2.89	0.89
C21	3.02	0.75	2.73	0.81
C22	3.12	0.71	2.80	0.82
C23	3.13	0.78	2.60	0.94
C24	3.34	0.73	2.99	0.79
C25	3.32	0.70	2.94	0.77
C26	3.37	0.72	2.96	0.86
C27	3.48	0.67	3.13	0.75

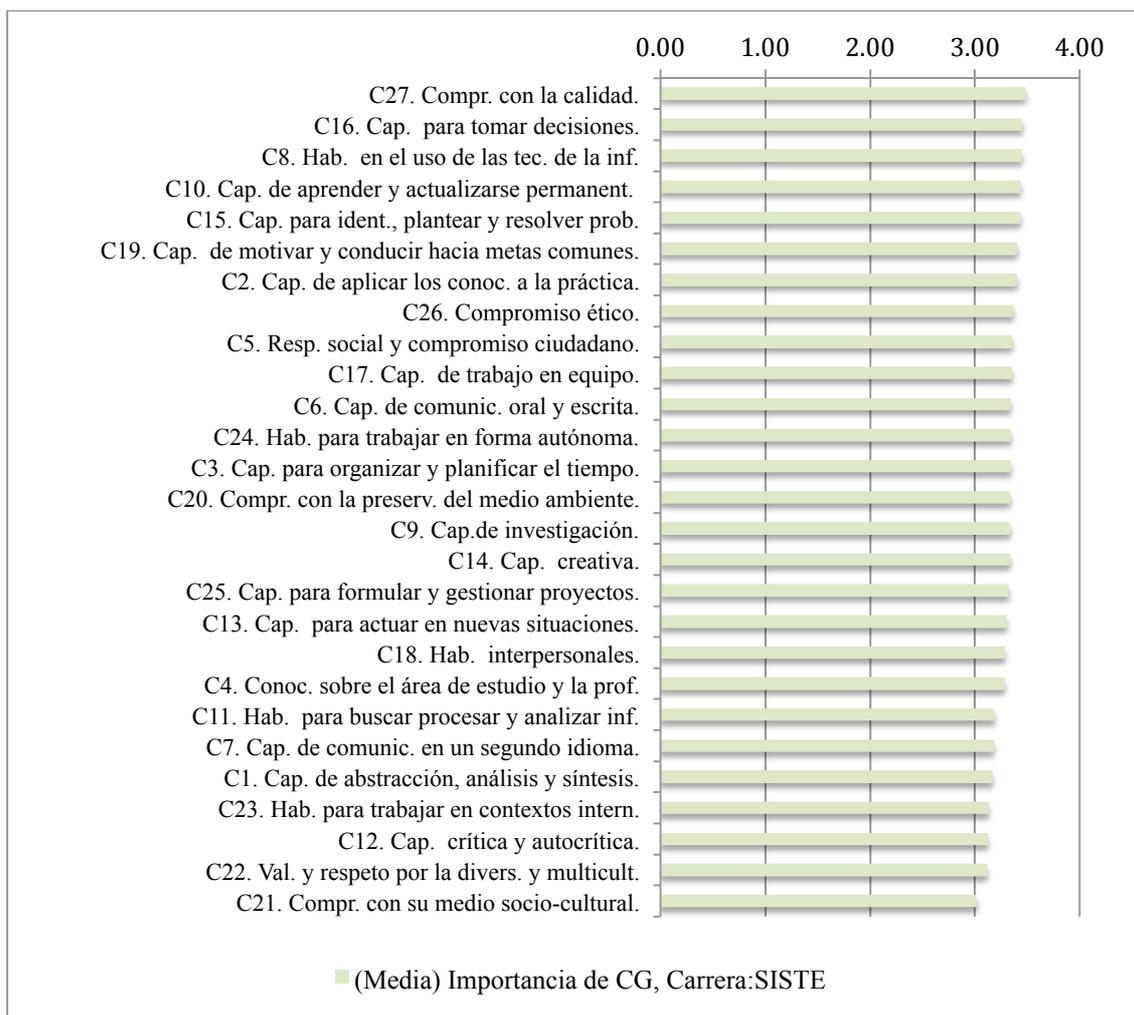
Nota: CG=Competencia Genérica, C1=Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, C2=Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, C3=Capacidad para organizar y planificar el tiempo, C4=Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, C5=Responsabilidad social y compromiso ciudadano, C6=Capacidad de comunicación oral y escrita, C7=Capacidad de comunicación en un segundo idioma, C8=Habilidades en el uso de las tecnologías de la información, C9=Capacidad de investigación, C10=Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, C11=Habilidades para buscar procesar y analizar información, C12=Capacidad crítica y autocrítica, C13=Capacidad para actuar en nuevas situaciones, C14=Capacidad creativa, C15=Capacidad para identificar plantear y resolver problemas, C16=Capacidad para tomar decisiones, C17=Capacidad de trabajo en equipo, C18=Habilidades interpersonales, C19=Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, C20=Compromiso con la preservación del medio ambiente, C21=Compromiso con su medio socio-cultural, C22=Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, C23=Habilidad para trabajar en contextos internacionales, C24=Habilidad para trabajar en forma autónoma, C25=Capacidad para formular y gestionar proyectos, C26=Compromiso ético y C27=Compromiso con la calidad.

La Tabla 9 refleja que los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos consideran que todas las CG son importantes, ya que la media de cada

una de éstas rebasan el 3, en cambio, indican que sólo 7 CG rebasan la media de 3 en referencia al nivel en que las han venido desarrollando durante sus estudios universitarios. Las competencias referidas son las siguientes: *habilidades en el uso de las tecnologías de la información, capacidad de investigación, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad para identificar plantear y resolver problemas, capacidad para tomar decisiones, capacidad de trabajo en equipo y compromiso con la calidad.*

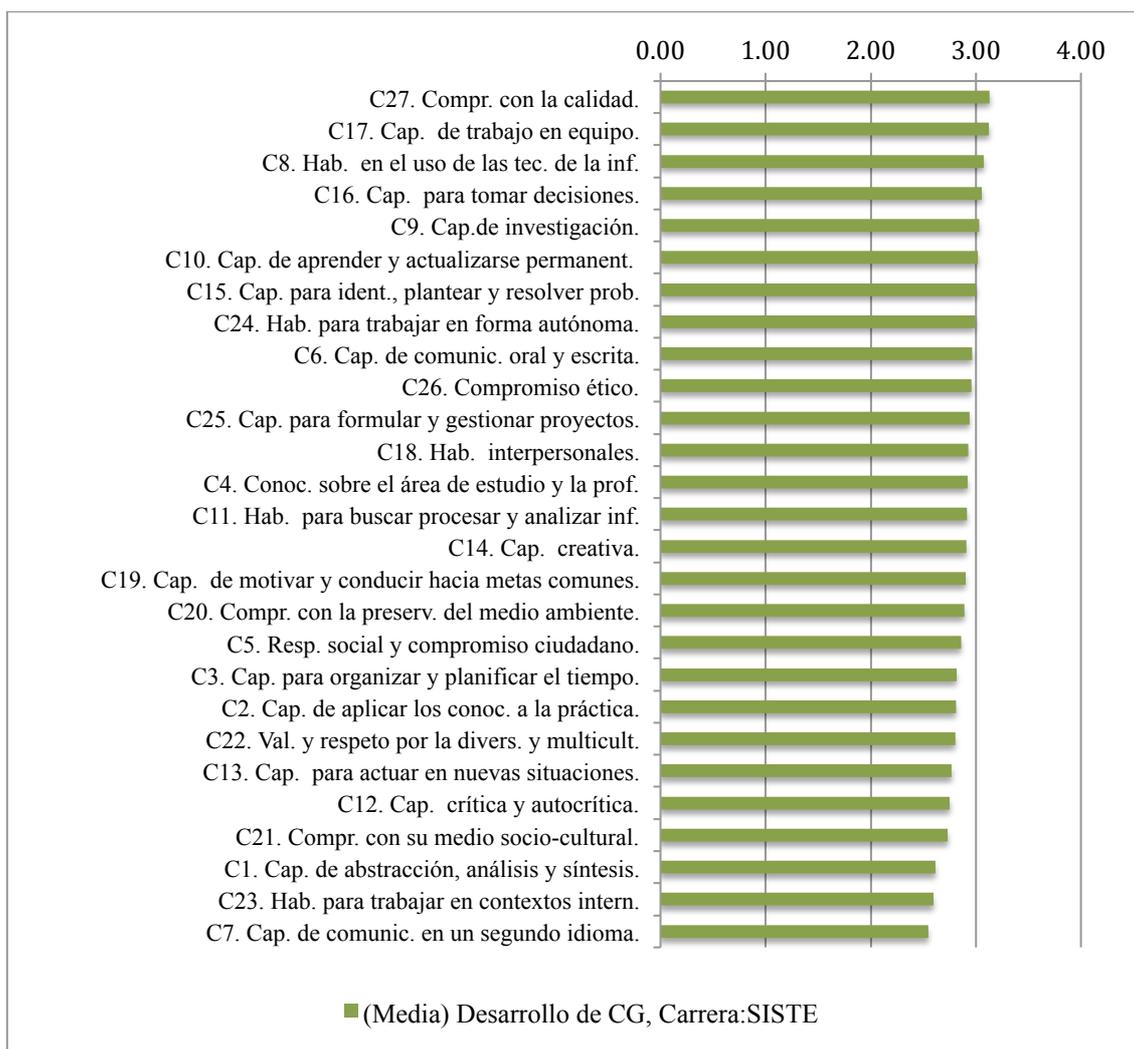
Con el propósito de identificar el orden de las valoraciones de cada una de ellas en función del grado de importancia y desarrollo, en las Figuras 7 y 8 se enlistan gráficamente tomando como referencia la media:

Figura 7. Percepciones de los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos (SISTE) sobre la importancia de las competencias genéricas



En el gráfico referente a la Figura 7 de acuerdo a las respuestas de los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos aparecen dentro de las primeras cinco posiciones las siguientes competencias: en primer lugar el *compromiso con la calidad*, en segundo lugar la *capacidad para tomar decisiones*, en tercer lugar las *habilidades en el uso de las tecnologías de la información*, en cuarto lugar la *capacidad de aprender y actualizarse permanentemente* y en quinto lugar la *capacidad para identificar, plantear y resolver problemas*.

Figura 8. Percepciones de los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos (SISTE) sobre el desarrollo de las competencias genéricas



De acuerdo al gráfico anterior, en referencia al grado en que se desarrollan, en primer lugar está el *compromiso con la calidad*, en segundo lugar la *capacidad de trabajo en equipo*, en tercer lugar la *habilidad en el uso de las tecnologías de la información*, en cuarto lugar la *capacidad para tomar decisiones* y en quinto lugar la *capacidad de investigación*.

d) Gestión de Negocios

Finalmente para cerrar esta sección, a continuación se presenta la Tabla 10, la cual presenta los resultados de la carrera de Gestión de Negocios.

Tabla 10. *Media y desviación típica de las competencias genéricas en cuanto a importancia y desarrollo de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios*

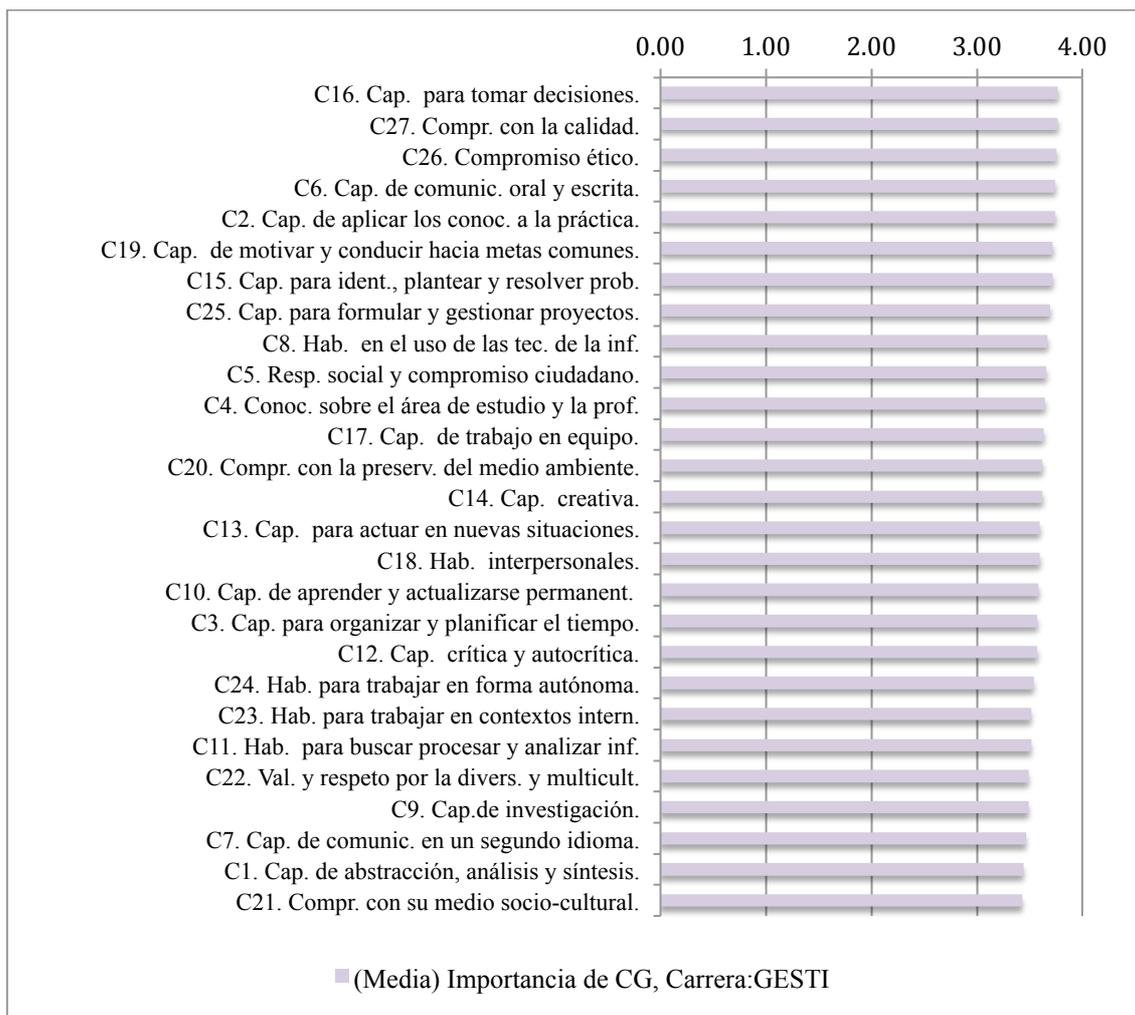
CG	Importancia		Desarrollo	
	M	DS	M	DS
C1	3.44	0.55	2.90	0.60
C2	3.74	0.52	2.94	0.67
C3	3.57	0.63	2.80	0.81
C4	3.65	0.60	3.00	0.70
C5	3.66	0.57	3.05	0.72
C6	3.74	0.47	3.01	0.58
C7	3.46	0.86	2.39	0.81
C8	3.67	0.52	2.70	0.66
C9	3.49	0.59	2.84	0.74
C10	3.59	0.65	2.98	0.75
C11	3.51	0.59	2.95	0.61
C12	3.57	0.63	3.05	0.65
C13	3.60	0.61	2.99	0.71
C14	3.62	0.71	3.07	0.81
C15	3.72	0.57	3.17	0.62
C16	3.77	0.57	3.22	0.69
C17	3.63	0.58	3.38	0.64
C18	3.60	0.61	3.07	0.60
C19	3.72	0.50	3.13	0.70
C20	3.62	0.64	2.87	0.83
C21	3.43	0.65	2.90	0.76
C22	3.49	0.61	2.91	0.92
C23	3.51	0.74	2.43	0.92
C24	3.54	0.71	3.05	0.77
C25	3.70	0.66	3.10	0.75
C26	3.76	0.56	3.34	0.77
C27	3.77	0.53	3.18	0.72

Nota: CG= Competencias Genéricas, C1=Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, C2=Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, C3=Capacidad para organizar y planificar el tiempo, C4=Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, C5=Responsabilidad social y compromiso ciudadano, C6=Capacidad de comunicación oral y escrita, C7=Capacidad de comunicación en un segundo idioma, C8=Habilidades en el uso de las tecnologías de la información, C9=Capacidad de investigación, C10=Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, C11=Habilidades para buscar procesar y analizar información, C12=Capacidad crítica y autocrítica, C13=Capacidad para actuar en nuevas situaciones, C14=Capacidad creativa, C15=Capacidad para identificar plantear y resolver problemas, C16=Capacidad para tomar decisiones, C17=Capacidad de trabajo en equipo, C18=Habilidades interpersonales, C19=Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, C20=Compromiso con la preservación del medio ambiente, C21=Compromiso con su medio socio-cultural, C22=Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, C23=Habilidad para trabajar en contextos internacionales, C24=Habilidad para trabajar en forma autónoma, C25=Capacidad para formular y gestionar proyectos, C26=Compromiso ético y C27=Compromiso con la calidad.

Los estudiantes de ésta última carrera al igual que las tres anteriores consideran que la totalidad de las competencias genéricas son muy importantes, rebasando así la media de 3. En relación a su nivel de desarrollo, resaltan a 14 competencias con una media mayor a 3. Es de subrayar que, de las cuatro carreras son los estudiantes de Gestión de Negocios quienes indican haber desarrollado en un nivel mayor más competencias.

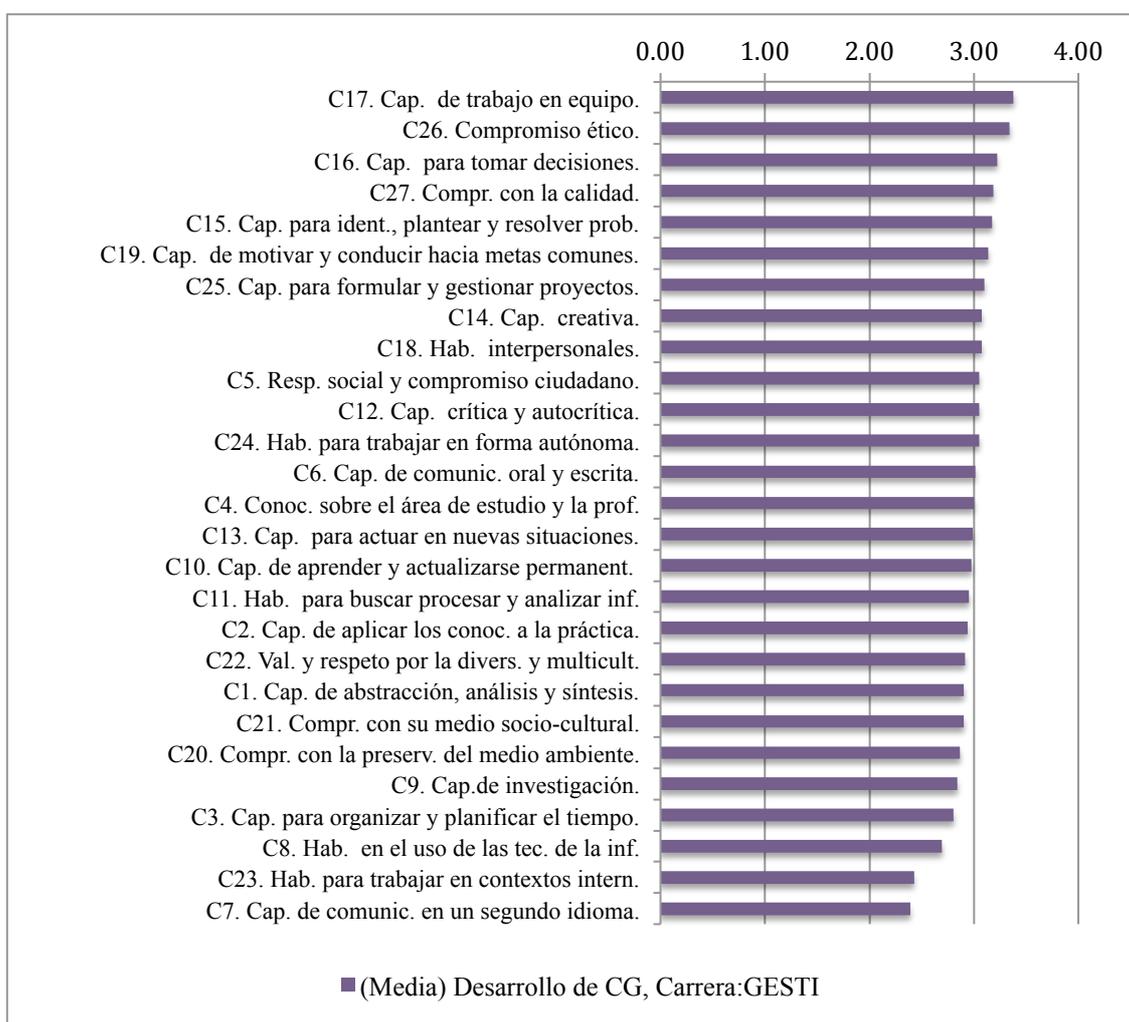
Al igual que en las otras carreras también incluimos de manera ordenada las competencias de acuerdo a las percepciones en función del grado de importancia y de desarrollo. Ver Figuras 9 y 10.

Figura 9. Percepciones de los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios (GESTI) sobre la importancia de las competencias genéricas



Para los estudiantes de Gestión de negocios, las cinco competencias más importantes son: *capacidad para tomar decisiones, compromiso con la calidad, compromiso ético, capacidad de comunicación oral y escrita y capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.*

Figura 10. Percepciones de los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios (GESTI) sobre el desarrollo de las competencias genéricas

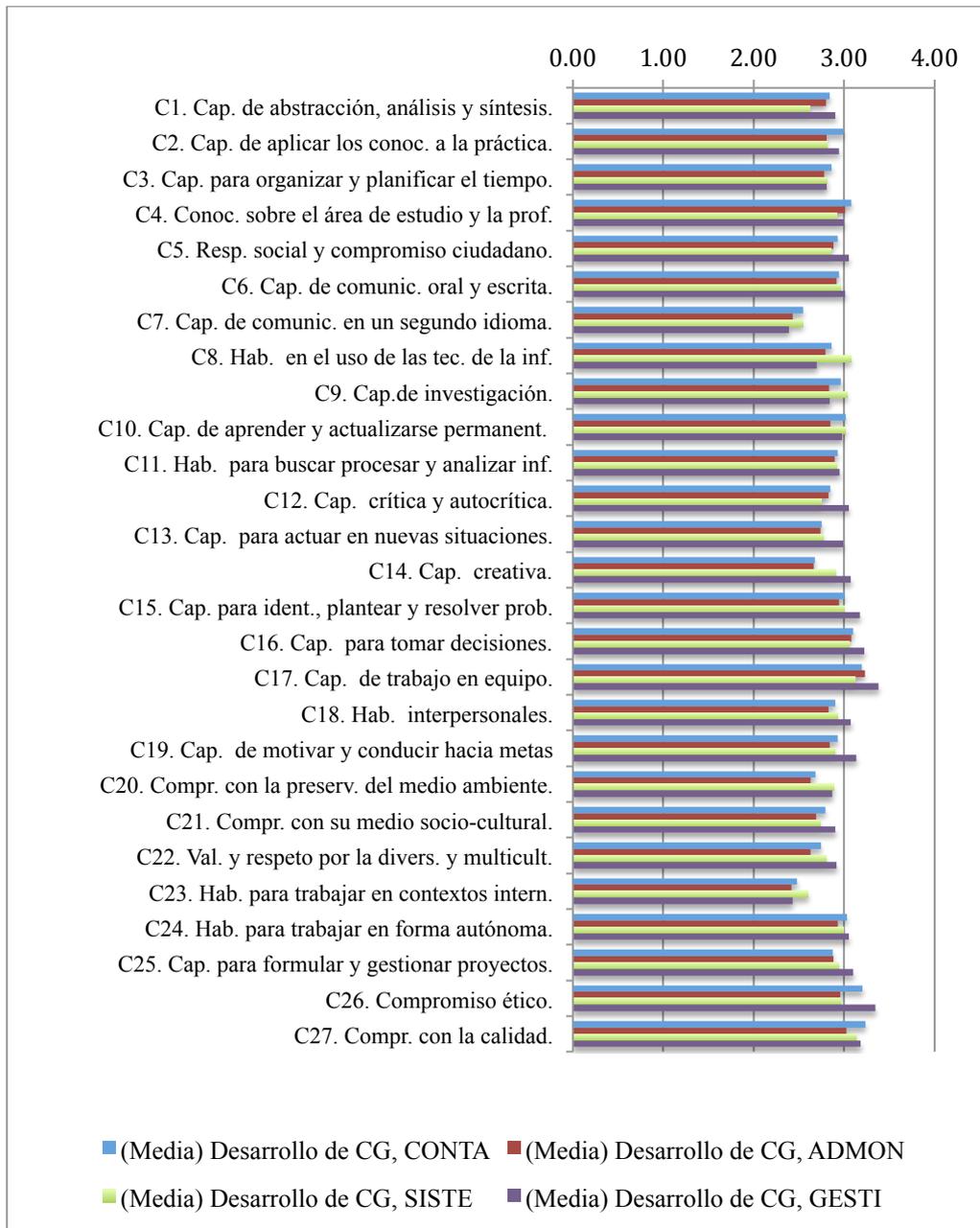


Las competencias que han desarrollado en un mayor nivel los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios son: *capacidad de trabajo en equipo, compromiso ético, capacidad para tomar decisiones, compromiso con la calidad y capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.*

2.3.4. Análisis comparativo de las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de las competencias genéricas.

Para efectos de este análisis comparativo en la siguiente sección sólo nos focalizaremos en revisar las percepciones de los estudiantes en cuanto al nivel en el que han desarrollado cada una de las competencias genéricas durante su formación universitaria. Por lo que en primer lugar, a nivel gráfico ilustraremos la comparación de las 4 carreras sobre todas las competencias genéricas.(Ver Figura 11).

Figura 11. Percepciones de los estudiantes de las 4 carreras sobre el desarrollo de las competencias genéricas



Si bien en el gráfico (Figura 11) los niveles de desarrollo de cada una de las competencias en cada carrera parecen ser muy similares, para identificar si existen diferencias significativas en su desarrollo en las diferentes disciplinas, a nivel estadístico optamos por elaborar una serie de ANOVAS para poder identificarlas.

A continuación en la Tabla 11 se presentan aquellas que surgieron de estos cálculos:

Tabla 11. *Diferencias entre las diversas carreras en las escalas de competencias genéricas en cuanto a su nivel de desarrollo de los estudiantes de EFCYAUV*

Competencia Genérica		Post Hoc
C1.Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	F (3)=5.686 p=.001	CONTA > SISTE (p=.002) ADMON > SISTE (p=.017) SISTE < GESTI (p=.004)
C2.Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	F (3)=3.776 p=.010	CONTA > ADMON (p=.017)
C8.Habilidades en el uso de las tecnologías de la información	F (3)=6.004 p=.000	CONTA < SISTE (p=.038) ADMON < SISTE (p=.001) SISTE > GESTI (p=.002)
C9.Capacidad de investigación	F (3)=3.316 p=.020	ADMON < SISTE (p=.032)
C10.Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	F (3)=3.014 p=.029	CONTA > ADMON (p=.050)
C12.Capacidad crítica y autocrítica	F (3)=3.004 p=.030	SISTE < GESTI (p=.018)
C14.Capacidad creativa	F (3)=7.827 p=.000	CONTA < SISTE (p=.035) CONTA < GESTI (p=.001) ADMON < SISTE (p=.016) ADMON < GESTI (p=.000)
C18.Habilidades interpersonales	F (3)=2.669 p=.047	ADMON < GESTI (p=.037)
C19.Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	F (3)= 3.157 p=.024	ADMON < GESTI (p=.014)
C20.Compromiso con la preservación del medio ambiente	F (3)=3.755 p=.011	ADMON < SISTE (p=.021)
C22.Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	F (3)=3.128 p=.025	ADMON < GESTI (p=.041)
C26.Compromiso ético	F (3)=5.406 p=.000	CONTA > ADMON (p=.003) CONTA > SISTE (p=.015) ADMON < GESTI (p=.001) SISTE < GESTI (p=.003)
C27.Compromiso con la calidad	F (3)= 2.100 p=.014	CONTA > ADMON (p=.009)

Tomando como referencia los resultados de la Tabla 11 se observa que de las 27 competencias genéricas sólo se incluyeron 13 debido a que sólo en éstas se observaron diferencias significativas. A continuación se describen cada una de ellas:

- Para la competencia *capacidad de abstracción, análisis y síntesis*, los estudiantes de las carreras de Contaduría, Administración y Gestión de Negocios indican haberla desarrollado más que los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos.

- En referencia a la competencia *capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*, los estudiantes de la carrera de Contaduría indican haberla desarrollado más que los estudiantes de Administración.

- Continuando con la competencia *habilidades en el uso de las tecnologías de la información* son los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos quienes indican haberla desarrollado en un nivel mayor que las otras tres carreras.

- Del mismo modo, son los estudiantes de Sistemas quienes señalan haber desarrollado más que los estudiantes de Administración la competencia *capacidad de investigación*.

- En la competencia *capacidad de aprender y actualizarse permanentemente* son los estudiantes de Contaduría quienes indican haber desarrollado más la competencia que los estudiantes procedentes de la carrera de Administración.

- Para la competencia *capacidad crítica y autocrítica* son los estudiantes de Gestión de Negocios quienes indican haberla desarrollado más que los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos.

- En la competencia *capacidad creativa*, se observa que son los estudiantes de las carreras de Sistemas Computacionales Administrativos y de Gestión de Negocios los que indican haberla desarrollado más que sus compañeros originarios de las otras dos carreras.

- En referencia a la competencia *habilidades interpersonales*, los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios la han desarrollado más que los estudiantes de Administración.

- Continuando con la competencia *capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes*, son los estudiantes de Gestión de Negocios quienes indicaron haberla desarrollado más que sus compañeros de Administración.

- En la competencia *compromiso con la preservación del medio ambiente*, identificamos que son los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos quienes indican haberla desarrollado más que los estudiantes de Administración.

- Para la competencia *valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad*, los estudiantes de Gestión de Negocios indican haberla desarrollado más que los estudiantes de Administración.

- Con relación a la competencia *compromiso ético*, los estudiantes de Contaduría y Gestión indican haberla desarrollado más que los estudiantes de Sistemas y Administración.

- Y, finalmente, en la competencia *compromiso con la calidad*, los estudiantes de Contaduría indican haberla desarrollado más que los estudiantes de Administración.

2.4 Discusión

El primer objetivo de este estudio fue identificar las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración sobre la importancia y el desarrollo de las competencias genéricas, en relación a su importancia los resultados arrojan que todas ellas son identificadas como muy importantes independientemente de la diversidad que caracteriza a cada una ellas. Por el contrario, los datos que reflejan su nivel de desarrollo no indican lo mismo, ya que sólo cinco competencias rebasan el nivel medio deseable, lo cual representa que deban realizarse investigaciones con una mayor profundidad de análisis para identificar las causas que originan el que los estudiantes perciban que no se están desarrollando a un nivel óptimo con la intención de tener mayores elementos que le permitan emprender a la Universidad acciones auténticas que eleven no sólo el nivel de percepción de los estudiantes, sino el nivel real de las competencias con referencia a una evaluación desde distintas perspectivas y acciones.

Por otra parte, es de gran interés que se diseñen y realicen actividades que incidan en las 27 competencias, ya que si bien es importante promover aquellas que permiten a los alumnos adquirir y gestionar su conocimiento, es necesario desarrollar también aquellas que favorezcan la reflexión sobre la complejidad de las conductas del ser humano; por ejemplo, la evaluación de los efectos positivos o negativos en la toma de decisiones en los distintos proyectos cuando está presente o ausente una perspectiva de equidad social, *glocal* y sustentable , (Barth et al., 2007; Mochizuki y Fadeeva, 2010).

Para el logro del segundo objetivo, el cuál buscaba comparar las percepciones de la Facultad de Contaduría y Administración frente a las de los estudiantes del *Proyecto Tuning América Latina*, los resultados indican una mínima diferencia favorable a los estudiantes de la Universidad Veracruzana. Si bien este resultado podría considerarse como un elemento positivo, frente a esta similitud, ambos grupos reflejan que aún hay mucho por hacer y que es necesario realizar acciones que permitan comprender mejor las causas que originan estas percepciones ya que de acuerdo a los resultados sólo son 4 competencias -y 5 en el caso de la UV- las que se encuentran en un nivel alto de desarrollo. De ahí que no sea suficiente la sola comprensión y aceptación de este concepto a nivel teórico o ideológico, si no que a partir de los resultados, las diversas instituciones universitarias deben reflexionar constantemente y organizar debates sobre las implicaciones que requiere un enfoque basado en competencias para la enseñanza y el aprendizaje (Tuning, 2007).

Acerca de las coincidencias sobre las posiciones que ocupan cada una de las competencias, resulta interesante observar que a pesar de que los resultados del *Proyecto Tuning América Latina* están conformados por estudiantes provenientes de 18

países latinoamericanos, los resultados de la Facultad de Contaduría y Administración coinciden en su mayoría con la identificación de las 5 principales posiciones que adquieren las competencias de acuerdo a su importancia y desarrollo. A nivel de mayor desarrollo destacan la *capacidad de trabajo en equipo*, el *compromiso con la calidad*, la *capacidad para tomar decisiones*, el *compromiso ético* y los *conocimientos sobre el área de estudio y la profesión*. En cuanto a menor desarrollo ambos grupos dejan ver el gran reto que tienen frente a la promoción de las *habilidades para trabajar en contextos internacionales*, la *capacidad de comunicarse en un segundo idioma* y el *compromiso con el medio ambiente*. Esto último sugiere la importancia de replantear cómo han venido funcionando los cursos de formación para el aprendizaje de una segunda lengua con el interés de no sólo dominarlo, sino de promover la inmersión en la cultura en que se origina con el objetivo de identificar las diferencias culturales y por ende promover la empatía y el respeto, pero también para comprender, compartir y crear redes internacionales que favorezcan la construcción del conocimiento; y, finalmente, porque al conocer otros idiomas eleva el nivel competitivo en el mercado laboral. Por otro lado, si bien el medio ambiente es responsabilidad de toda la ciudadanía planetaria, es de subrayar que América Latina cuenta con un gran reserva natural que se distingue por tener una gran biodiversidad; en este sentido y puntualmente en el Estado de Veracruz es de gran interés que los estudiantes lo valoren, lo promuevan y lo preserven, sobre todo porque la Universidad es la primera que debería de plantear actividades sustentables y sostenibles al interior de su dinámica organizacional.

En relación con el tercer objetivo, los resultados de cada una de las carreras indican que dentro de las valoraciones ya sea dentro del rubro de importancia o bien de desarrollo, existen ciertas afinidades. Concretamente en el apartado de desarrollo, las cuatro

coinciden en puntuar a las siguientes tres competencias como las más realizadas: *compromiso con la calidad, capacidad de trabajo en equipo y capacidad para tomar decisiones*. Cabe distinguir que para los estudiantes de las carreras de Contaduría y Administración sus resultados muestran una mayor semejanza, debido a que ambas también coinciden en valorar a *compromiso ético y conocimientos sobre el área de estudio y la profesión* dentro de este principal grupo. En cambio, con la carrera de Gestión de Negocios, existe una diferencia que consiste en que ésta última a diferencia de considerar a la competencia *conocimientos sobre el área de estudio y la profesión* puntúa en mayor grado a la *capacidad para identificar, plantear y resolver problemas*. Asimismo, los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos omiten el *compromiso ético* y el *conocimiento sobre el área de estudio y la profesión* para integrar a las *habilidades en el uso de las tecnologías de la información* y a la *capacidad de investigación en las primeras posiciones*.

Dentro de las competencias que menos se desarrollan y que son comunes a las cuatro disciplinas están: *habilidades para trabajar en contextos internacionales y capacidad de comunicación en un segundo idioma*. Es de llamar la atención que tanto para Contaduría como Administración las siguientes tres competencias son también de las que menos se promueven: *capacidad creativa, compromiso con la preservación del medio ambiente y valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad*. En el caso de los estudiantes de Gestión de Negocios, ellos indican que las *habilidades en el uso de las tecnologías de la información* se ubican como la tercera competencia que menos se desarrolla, por lo que en cuanto a ésta última, resulta de gran importancia que para efectos de desarrollar estas competencias se diseñen actividades que realmente promuevan usos innovadores de las tecnologías de la información ya que por sí solas las

tecnologías no promueven los procesos que favorecen aprendizajes significativos (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; 2007).

En referencia al cuarto objetivo, a través del análisis comparativo se identificó la existencia de diferencias significativas en trece competencias genéricas tomando como base el nivel de desarrollo de cada una de las cuatro. De acuerdo a los resultados, las diferencias se pueden conjuntar tomando como criterio de asociación las tres carreras que resultaron tener más diferencias significativas y cuya diferencia es exclusiva (es decir, que no coinciden con el nivel de desarrollo de la misma en otras carreras) quedando así de la siguiente manera:

En primer lugar, en la carrera de Gestión de Negocios, los resultados indican que sus estudiantes son quienes perciben que más han desarrollado las siguientes competencias: 1) *capacidad crítica y autocrítica*, 2) *habilidades interpersonales*, 3) *capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes* y 4) *valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad*.

En segundo lugar, para la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos, sus resultados los ubican como aquellos estudiantes que destacan en: 1) *habilidades en el uso de las tecnologías de la información*, 2) *capacidad de investigación* y 3) *compromiso con la preservación del medio ambiente*.

En tercer lugar, en relación a los estudiantes de Contaduría, los resultados reflejan que ellos perciben que han desarrollado más: 1) *capacidad de aplicar conocimientos a la*

práctica, 2) capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y 3) compromiso con la calidad.

Por lo que respecta a las demás diferencias significativas, se encontró que hasta tres carreras llegan a coincidir en el desarrollo de esas mismas competencias ubicando aquí a los estudiantes de Administración; de ahí que a esta carrera no se le otorgue un trato individualizado. Para complementar esta información, las 14 competencias genéricas restantes -en las cuales no se identificaron diferencias significativas -, su nivel de percepción de desarrollo fue muy similar entre ellas mismas.

Frente a este contexto multidisciplinar y comparativo, un aspecto que cobra importancia, es que a nivel de desarrollo de todas las competencias genéricas en las cuales existieron diferencias significativas, fueron los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios quienes indicaron haberlas desarrollado más que sus compañeros de las otras disciplinas. Lo anterior refleja que a pesar de ser una carrera de reciente creación², existen factores positivos que la posicionan en un lugar competitivo frente a sus demás compañeros dentro del marco de las percepciones.

Para finalizar este estudio y reconociendo que el docente es pieza clave para el desarrollo de las competencias, consideramos importante remarcar que es imprescindible que los profesores llevemos a cabo procesos de auto-observación y revisemos las formas en que podemos mejorar nuestras prácticas docentes explicitando así las competencias que queremos desarrollar y clarificando el qué, el cómo, y con qué

² La carrera de Gestión y Dirección de Negocios se creó en el 2007. Para mayor información consultar: <http://www.uv.mx/docencia/programa/Creditos.aspx?Programa=GDNE-07-E-CR>

finalidad se realizan determinadas acciones proporcionando a su vez mecanismos de ayuda pedagógica (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1999; Velasco, Sánchez y Rodríguez, 2012). Lo anterior, no sólo con el objetivo de contribuir en la formación e identidad profesional de los estudiantes, sino también con la intencionalidad de diseñar asiduamente actividades que generen aprendizajes significativos que les permitan a nuestros alumnos reorganizar lo aprendido para su transferencia y movilización a nuevas situaciones o contextos a través de la reflexión y la toma de decisiones, asumiendo la responsabilidad de considerar las normas éticas al actuar y de ser capaces de juzgar las consecuencias positivas o negativas a nivel individual y colectivo (Monereo y Pozo, 2007). Por ello, consideramos que para mejorar los sistemas de calidad en México en el Nivel Superior y hacer frente al entorno competitivo existente entre las Universidades a nivel mundial, una de las estrategias que deben realizar continuamente es la inversión en líneas de investigación que permitan identificar las fortalezas y debilidades de la Institución (VanVught y Huisman, 2013). Así mismo, lo anterior pretende confirmar la urgente necesidad de dismantelar la representación errónea del conocimiento pedagógico como un *saber de sentido común* y sustituirla por otra que lo contemple como un saber profesional especializado basado en la investigación y en el conocimiento (Coll, 2010).

Respecto a las limitaciones de este estudio, como se ha puesto de manifiesto, la investigación está basada sólo en las percepciones de los estudiantes, por lo que sería enriquecedor considerar en futuras investigaciones las percepciones de los docentes y de los responsables de las diferentes organizaciones en las cuales se insertan los estudiantes a nivel profesional. Asimismo, resulta importante señalar que otra de las limitaciones es que al estar fundamentado en las percepciones, éstas pueden incluir

errores de apreciación (Batista y Coenders, 2012) por lo cual es necesario manejar los resultados con cierta precaución; y por último, para poder evaluar el nivel de desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes durante su formación universitaria, será conveniente acudir a las aulas y realizar análisis más exhaustivos que permitan identificar el tipo de prácticas que realmente realizan los estudiantes en dirección al logro de las competencias, sin olvidar que la evaluación de las competencias continúa siendo un proceso complejo por la naturaleza de las mismas.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LOS GÉNEROS DE ESCRITURA ACADÉMICA DE ACUERDO A LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS³

3.1 Introducción

Fenómenos como las migraciones masivas, la globalización, las re-estructuraciones en entidades políticas y financieras, las complejas demandas del mercado laboral actual, el incremento de la matrícula de estudiantes universitarios a nivel internacional y el fuerte impacto de las tecnologías de la información y comunicación en la vida diaria han motivado que las Universidades se enfrenten continuamente a la necesidad de diseñar y desarrollar procesos de innovación (Barth, Godemann, Rieckmann, y Stoltenberg, 2007 ; Jiménez, Hernández, y González, 2013; Mazzotti, González, y Villafuerte, 2011; Pegalajar, Pérez, y Colmenero, 2013; Rama, 2013), atendiendo que los sistemas de innovación son la base del desarrollo y la competitividad de las Organizaciones (Ahmed, Shepherd, Ramos, y Ramos, 2012).

Dentro de los procesos de innovación educativa se encuentran aquellos que están dirigidos al logro del desarrollo de competencias de pensamiento crítico que permitan a sus estudiantes insertarse en la sociedad para resolver problemas en el campo disciplinar para el cual fueron capacitados, pero también para desenvolverse como personas y ciudadanos corresponsables del desarrollo sustentable de su entorno (Barth et al., 2007; Mochizuki y Fadeeva, 2010; Muñoz, 2013). Lo anterior implica que durante sus estudios sean formados en entornos que contemplen un enfoque integral que promueva

³ Parte del contenido de este estudio está publicado . Para mayor detalle, consultar la siguiente referencia:

Hernández-Navarro, F., y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 14 (65), 60–78.

en ellos: actitudes flexibles con un alto grado de valoración de la diversidad e interculturalidad, el trabajo interdisciplinario, el interés de aprender a aprender, la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y el desarrollo de habilidades de investigación que les permitan identificar, transformar e innovar procesos y procedimientos en cualquier campo de la ciencia y la tecnología. Las competencias mencionadas sólo pueden aprenderse a través de la realización de actividades auténticas que les permitan desarrollar su pensamiento crítico y creativo (Coll, 2010; Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Pérez, 1999; Santos, Lorenzo, y Aparicio, 2010 ; Villa y Flores-Crespo, 2002).

Enmarcados en este discurso, la escritura es una estrategia valiosa que puede ayudar al desarrollo de determinadas competencias, ya que de acuerdo a Castelló (1999) la escritura es un instrumento psicológico que contribuye al desarrollo del pensamiento. En la misma línea, Bruner (1999) afirma que la escritura permite externalizar los conocimientos reflejando la actividad cognitiva y los procesos críticos y reflexivos sobre el propio pensamiento e incidir en la generación de nuevos conocimientos. Asimismo, favorece la organización y redefinición de ideas resultando beneficiosa tanto para el que las genera, como para el sector en el cual son insertadas (Carlino, 2006; Graham y Harris, 2005).

Actualmente, el estudio de la escritura parte de la consideración de que es una actividad históricamente situada, requiriendo en consecuencia que la actividad cognitiva que conlleva se vea estrechamente relacionada con las prácticas y los contextos en los que las personas la realizan (Camps, 2007; Camps y Castelló, 1996; Castelló, Iñesta y Monereo, 2009; Milian, 2001). En las últimas dos décadas, las investigaciones

vinculadas con el impacto de la escritura académica en el aprendizaje se han incrementado en las universidades norteamericanas (cerca del 30%) reflejándose en un aumento de cursos de escritura que son llevados a cabo al interior de las diferentes áreas disciplinares (Watts y Burnett, 2012). En contextos latinoamericanos, esto no ocurre en la misma medida debido a que los procesos de alfabetización académica se han potencializado en menor medida, lo que ha repercutido en la menor presencia de géneros vinculados al aprendizaje o la investigación, por citar algunos de los ejemplos más relevantes (Villaseñor, 2013).

En este contexto, consideramos que nuestra investigación puede contribuir a la comprensión de las prácticas de escritura académica a través de la identificación del uso de los géneros que se realizan al interior de las aulas universitarias, y por ende puede brindar elementos que mejoren su desarrollo y enseñanza para contribuir al logro de competencias como las citadas. Por otra parte, teniendo en cuenta la trascendencia que tienen las valoraciones de los receptores en el éxito de cualquier innovación educativa, nos interesa recoger las percepciones de los estudiantes y de esta manera contribuir a que se consideren las diferentes voces de la comunidad educativa (Álvarez y Pérez, 2011; González, Ryan y Wagenaar, 2013).

Si algo caracteriza a las Universidades es su diversidad de prácticas, lo cual se ve también reflejado en la amplia gama de prácticas escritas. En aquellas en las que la lengua escrita está implicada la variedad se vehiculiza a través de los géneros discursivos, entendidos como formas retóricas cambiantes que surgen al querer dar respuesta a situaciones recurrentes y que sirven para estabilizar la experiencia y darle coherencia y significado (Camps, 2007) .

Los géneros se refieren a aquellas regularidades en el uso del lenguaje que reflejan las diferentes acciones sociales alcanzadas a través del mismo y de las diferentes expectativas pragmáticas sobre lo que pueden hacer los textos, por lo que los géneros pueden ser vistos como patrones recurrentes que pueden utilizarse para fines y entornos sociales determinados (Chitez y Kruse, 2012). Desde la perspectiva de Camps y Castelló (2013) también los géneros son instrumentos de participación en la actividad social. Esta última definición cobra importancia en nuestro estudio, debido a que las autoras subrayan que los seres humanos desarrollamos actividades en gran medida dentro de un marco discursivo y en una diversidad de esferas de comunicación, y es través de ellas que se crean situaciones comunicativas recurrentes que dan lugar a formas de uso del lenguaje, es decir a los géneros discursivos. Así pues, desde una perspectiva socialmente situada, los géneros pueden canalizar la participación de los distintos integrantes de la comunidad discursiva en los procesos de construcción conjunta del conocimiento, por lo que es recomendable que su investigación no sólo se realice desde sus particularidades discursivas, sino también desde la consideración de los contextos sociales, culturales y de actividad en el que los géneros cobran su sentido (Iñesta, 2009).

La escritura de los diferentes géneros por parte de los estudiantes puede tener como punto de partida el logro de determinados objetivos o intencionalidades previamente establecidas. Así, podemos encontrar -por citar un ejemplo- los géneros narrativos, que pueden utilizarse con la intención de incidir en la identidad profesional, así como para promover la empatía o el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación a nivel individual y colectivo (Graves y Epstein, 2011; Martínez, 2013; Muñoz, 2013). En esa

misma línea, los portafolios electrónicos pueden ser requeridos para incrementar el autoconocimiento y favorecer la toma de conciencia sobre las experiencias de aprendizaje, y en conjunción con el uso de herramientas tecnológicas para potencializar los espacios innovadores (Díaz Barriga, Romero, y Heredia, 2012; Okoro, Washington y Cardon, 2011). Como se desprende de las afirmaciones anteriores, los géneros pueden permitir vincular el mundo personal y académico de los estudiantes (Russell, Lea, Parker, Street, y Donahue, 2009).

No es fácil encontrar propuestas integradoras para la clasificación de los géneros que se escriben en la Universidad, por el contrario, la investigación ha puesto de manifiesto una serie de controversias y la existencia de numerosas propuestas divergentes (Chitez y Kruse, 2012). Con objeto de identificar los géneros que se escriben dentro de la Universidad, en nuestro estudio hemos tomado como referente los trabajos realizados por (Gardner y Nesi, 2012; Nesi y Gardner, 2012) ya que, además de ser una propuesta reciente, basada en la clasificación de un corpus muy extenso de textos, permite la clasificación de los géneros de acuerdo a la función por la cual fueron requeridos. Desde esta perspectiva funcional, consideramos también que su análisis puede favorecer la comprensión de posibles relaciones con el desarrollo de determinadas competencias que se desean alcanzar a lo largo de la formación universitaria.

Dicha propuesta está basada en el análisis de 2,858 textos provenientes de más de 30 disciplinas que conformaron el *British Academic Written English* (BAWE), elaborado por Hilary Nesi, Sheena Gardner, Paul Thompson y Paul Wickens (2004) . A partir de este análisis, las autoras clasificaron los géneros en 13 familias distinguiendo varios géneros dentro de cada una de ellas, con el objetivo de evaluar la escritura de los

estudiantes en las diferentes disciplinas y niveles de estudio. Las familias de géneros fueron agrupadas de acuerdo al propósito para el cual fueron solicitados (Nesi y Gardner, 2012).

Las 13 familias de géneros pueden identificarse de la siguiente manera: 1. *Textos explicativos o descriptivos*, 2. *Ejercicios*, 3. *Textos críticos*, 4. *Ensayos*, 5. *Análisis bibliográficos*, 6. *Metodologías*, 7. *Reportes de investigación*, 8. *Casos de estudio*, 9. *Diseños*, 10. *Planteamiento de problemas*, 11. *Propuestas*, 12. *Escritura interpersonal y/o de difusión* y 13. *Escritura intrapersonal y/o narrativa*.

Para comprender a mayor detalle cada una de las familias de géneros, a continuación en la Tabla 12 se describen las funciones sociales de cada una de las familias.

Tabla 12. Descripción de las funciones sociales de cada una de las familias de género de acuerdo a Nesi y Gardner , 2012

Familias de Géneros	Función Social
Textos explicativos o descriptivos	-Desarrollar la comprensión del objeto de estudio. -Habilidad para describir o dar cuenta de su importancia.
Ejercicios	-Proporcionar prácticas para habilidades clave (desarrollar cálculos complejos, explicar términos o procedimientos, habilidad para interrogar base de datos). -Consolidar el conocimiento de conceptos claves.
Textos críticos	-Desarrollar la comprensión del objeto de estudio y habilidad para evaluarlo o para evaluar la importancia del objeto de estudio.
Ensayo	- Desarrollar la habilidad de construir argumentos coherentes y emplear las habilidades del pensamiento crítico.
Análisis bibliográficos	- Desarrollar familiaridad con la literatura relevante del foco de estudio.
Metodologías	- Desarrollar familiaridad con los procedimientos disciplinares, métodos y convenciones para registrar los hallazgos experimentales.
Reportes de investigación	- Desarrollar habilidades para realizar una pieza completa de investigación que incluya un diseño de investigación y una valoración significativa en el campo.
Casos de estudio	-Desarrollar la comprensión de la práctica profesional a través del análisis de ejemplos sencillos.
Diseños	- Desarrollar la habilidad para diseñar un producto o procedimiento que puede ser manufacturado o implementado.
Planteamiento de problemas	- Proporcionar prácticas en las que pueda aplicar métodos específicos en respuesta a problemas profesionales.
Propuestas	- Desarrollar habilidades de elaboración de casos para acciones futuras.
Escritura interpersonal y/o de difusión	- Desarrollar la comprensión y apreciación de la pertinencia de las ideas académicas que permita trasladarlas a un espacio no académico
Escritura intrapersonal y/o narrativa	- Desarrollar la conciencia de los motivos y/o conductas individuales o colectivas.

Teniendo en cuenta esta tipología de géneros, desarrollamos el presente estudio con la intención de identificar las prácticas de escritura académica de estudiantes de las cuatro carreras que conforman la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad

Veracruzana: Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales Administrativos y Gestión de Negocios. Además, en consideración al papel que actualmente desempeñan las tecnologías de la información y la comunicación, adicionamos un objetivo secundario que nos permitiera tener un panorama general sobre el formato que utilizan los estudiantes para la entrega de sus géneros.

Más concretamente, los objetivos de nuestro estudio fueron los siguientes:

- Identificar las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, Campus Xalapa, sobre los géneros académicos que escriben.

- Analizar y comparar las percepciones de los estudiantes de las carreras de Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales Administrativos y Gestión de Negocios sobre los géneros académicos que escriben.

- Identificar las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, Campus Xalapa, sobre los formatos que utilizan para la entrega de los géneros académicos.

- Analizar y comparar las percepciones de los estudiantes de los estudiantes de las carreras de Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales Administrativos y Gestión de Negocios sobre los formatos que utilizan para la entrega de los géneros académicos.

3.2 Método

3.2.1 Diseño

En este estudio se adoptó un diseño de investigación comparativo relacional de tipo transversal, no experimental.

3.2.2 Participantes

El estudio se llevó a cabo con 791 estudiantes de las cuatro carreras que integran la Facultad de Contaduría y Administración (Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales y Administrativos y Gestión de Negocios). La población de la Facultad de Contaduría y Administración era de 2729 , según datos de Secretaría de la Facultad (Diciembre 2012) .

Con el interés de realizar un muestreo irrestricto aleatorio, se procedió a determinar el tamaño de la muestra empleando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Npq}{(N-1)D+pq} \quad , \quad D = \frac{B^2}{4}$$

Donde

N es el tamaño de la población

$p = 0.5$ es la proporción de éxito

$q = 0.5$ es la proporción de fracaso

B máximo error permitido por el investigador

Asumiendo máxima varianza y un error de $B = 3\%$ con un 95% de confiabilidad, se obtuvo $n = 790$ estudiantes a entrevistar. Como se contaba con cuatro estratos o

carreras, $n = 790$ se distribuyó la muestra de manera proporcional al tamaño de cada estrato, tal como muestra la Tabla 13.

Tabla 13. *Propuesta de la muestra estratificada de cada una de las carreras*

Carrera	Población	% de P	Muestra
Facultad de Contaduría y Administración.	2729	100	
Contaduría	869	32	253
Administración	1044	38	301
Sistemas Computacionales Administrativos	579	21	166
Gestión de Negocios	237	9	71
Total de la Muestra			791

3.2.3 Instrumento

Para la identificación de los tipos de géneros de escritura se utilizó:

Cuestionario para la identificación de géneros de escritura académica (CIGEC). Se trata de un instrumento elaborado *ad hoc* para este estudio, tomando como referencia instrumentos anteriores en los que se analizaban las prácticas y géneros de escritura⁴ académica (Castelló y Mateos, 2015; Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé, 2012) y la propuesta de clasificación de géneros elaborada por Gardner y Nesi (2012). El cuestionario adoptó la estructura de una escala tipo Likert, con 25 ítems que contenían cinco niveles de respuestas que variaban desde “nunca” hasta “muy a menudo” (véase el Anexo 2).

Para determinar la confiabilidad del *CIGEC* se utilizó la prueba de consistencia interna o coeficiente de Cronbach (α de Cronbach). Este coeficiente provee un estimado de confiabilidad basado en todas las posibles correlaciones entre dos grupos de preguntas

⁴ El cuestionario del cual se desprendió el CIGEC parte del instrumento utilizado en la investigación sobre las prácticas de escritura académica en Universidades Españolas (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé, 2012) versión traducida y adaptada del Writing Skills Appreciation Inventory elaborado por Kruse (2009).

en una prueba. El cálculo del coeficiente α se fundamenta en la correlación media de cada pregunta en cada una de las escalas, con el total de las mismas, y el número de preguntas que contiene (Zúñiga, Carrillo-Jiménez, Fos, Gandek, y Medina-Moreno, 1999).

3.2.4 Procedimiento

Para realizar la aplicación del cuestionario, se contó con la lista de estudiantes de cada carrera y sus correspondientes correos electrónicos. En una primera etapa se realizó la invitación a 800 estudiantes, de los cuales solo respondieron el 50%. Ello exigió aumentar la invitación a 500 estudiantes más, así como insistir en el llenado del cuestionario. El instrumento se envió a través de la plataforma *Lime Survey*, obteniendo un tamaño de muestra real de 791 alumnos, distribuidos por estrato de la siguiente manera (véase la Tabla 14):

Tabla 14. *Muestra final estratificada de cada una de las carreras*

Carrera	Muestra final
Contaduría	256
Administración	292
Sistemas Computacionales Administrativos	161
Gestión de Negocios	82
Total de la Muestra	791

El *link* estuvo activo desde el 1 de abril de 2013 hasta el 31 de mayo del mismo año. Después de la aplicación de los cuestionarios se realizaron los cálculos estadísticos de correlaciones y regresiones con ayuda del paquete estadístico SPSS. 21

3.3 Resultados

Con la intención de analizar las percepciones del alumnado sobre la escritura de géneros durante su formación universitaria, tomaremos como hilo conductor para la presentación de los resultados los objetivos de este trabajo.

Con referencia al primer objetivo, los resultados se dividen en dos partes. En primer lugar presentaremos los resultados referentes a la Facultad de Contaduría y Administración y en segundo lugar daremos paso a la presentación de los resultados para cada una de las carreras.

3.3.1 Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, Campus Xalapa, sobre los géneros académicos que escriben

A continuación se presentan las puntuaciones medias y desviaciones típicas de las respuestas de la Facultad de Contaduría y Administración en función de las 13 familias de géneros de escritura académica (ver Tabla 15).

Tabla 15. *Media y desviación típica de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración*

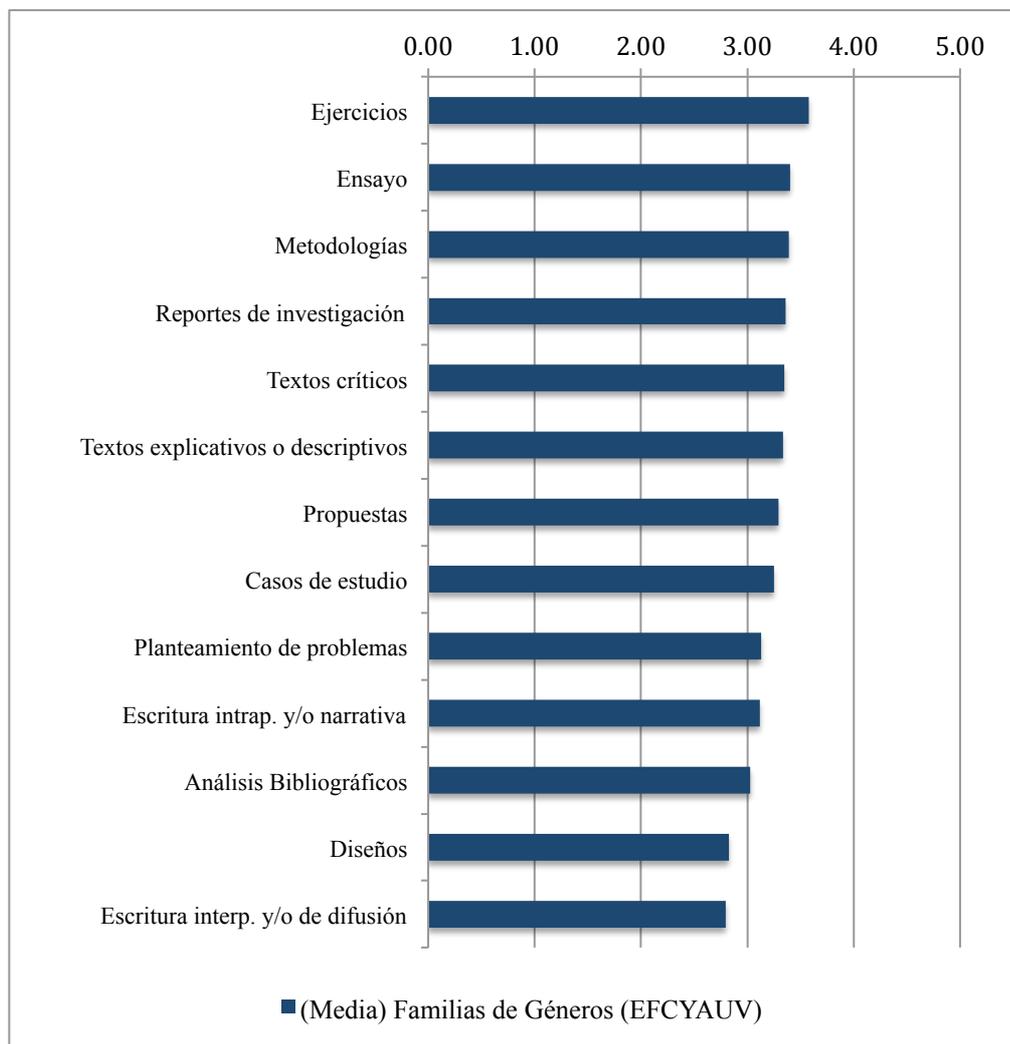
FG	M	DS
FG1 EXPL	3.33	0.95
FG2 EJER	3.58	0.91
FG3 TCRI	3.35	0.95
FG4 ENSA	3.40	1.03
FG5 ABIB	3.03	1.06
FG6 METO	3.39	0.97
FG7 RINV	3.36	1.05
FG8 CDES	3.25	0.94
FG9 DISE	2.82	1.07
FG10 PDPR	3.13	1.05
FG11 PROP	3.29	1.04
FG12 EIDI	2.80	1.14
FG13 EINA	3.12	1.07

Nota: FG= Familias de Géneros, FG1EXPL= Textos explicativos o descriptivos, FG2EJER= Ejercicios, FG3TCRI= Textos críticos, FG4ENSA= Ensayo, FG5ABIB= Análisis bibliográficos, FG6METO= Metodologías, FG7RINV= Reportes de investigación, FG8CDES= Casos de estudio, FG9DISE= Diseños, FG10PDPR= Planteamiento de problemas, FG11PROP= Propuestas, FG12EIDI= Escritura interpersonal y/o de difusión, FG13EINA= Escritura intrapersonal y/o narrativa.

Como se puede apreciar en la Tabla 15, son 11 las familias de géneros que los estudiantes escriben regularmente (es decir, que superan la puntuación media de tres) quedando por abajo los *diseños* y la *escritura interpersonal y/o de difusión*.

Tomando como referencia la media de sus respuestas, en la Figura 12 se presentan las familias de géneros ordenadas de mayor a menor frecuencia.

Figura 12. Familias de géneros escritos por los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (EFCYAUV)



De acuerdo a la Figura 12 las tres familias que más se escriben son: *ejercicios*, *ensayo* y *metodologías* y las tres familias que menos se escriben son *escritura interpersonal y/o de difusión*, *diseños* y *análisis bibliográficos*.

Con el objetivo de identificar las percepciones de cada una de las carreras, a continuación se presentan por separado los resultados de cada una de ellas.

3.3.2 Percepciones de los estudiantes de cada una de las carreras que conforman la Facultad de Contaduría y Administración sobre los géneros académicos que escriben

a) Contaduría

La primera carrera con la que iniciaremos los resultados será Contaduría. En la Tabla 16 se presenta la media de las percepciones de acuerdo a sus respuestas.

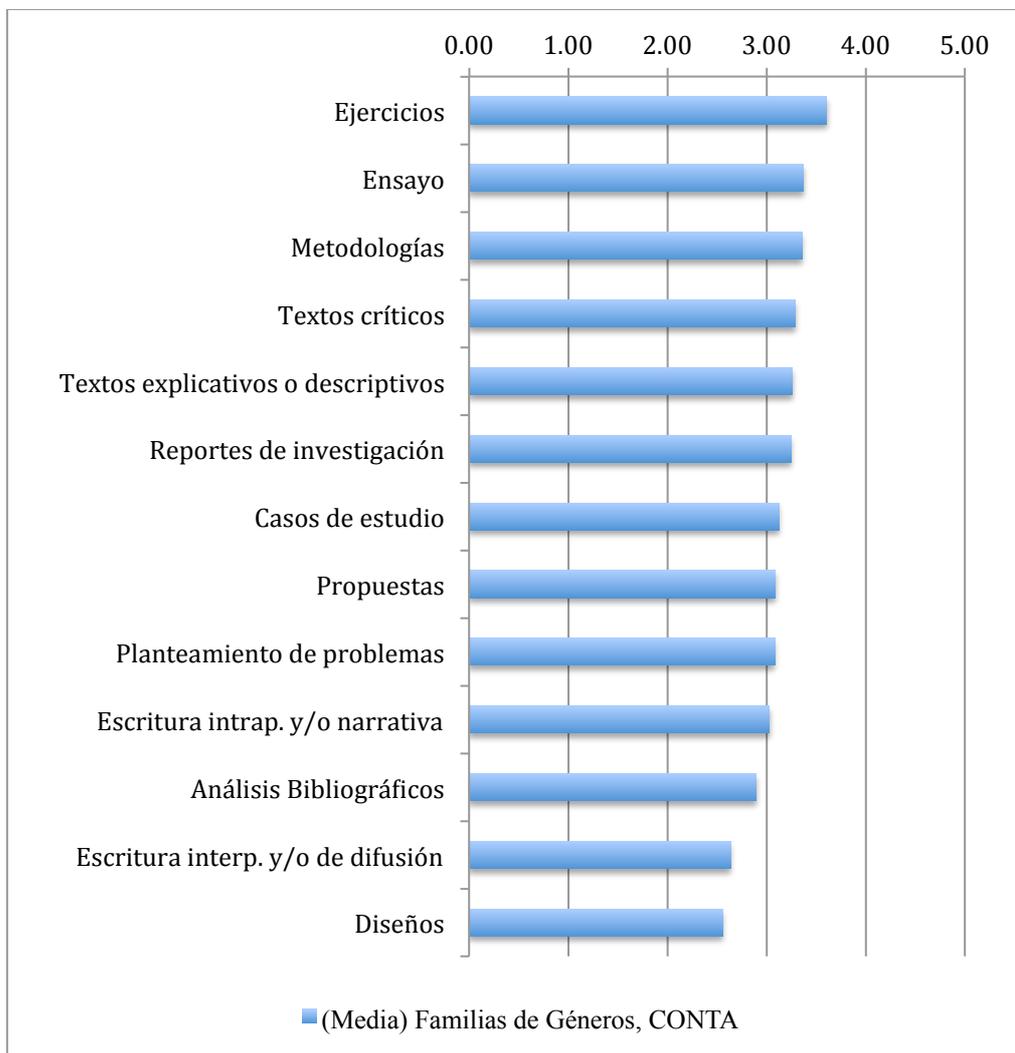
Tabla 16. *Media y desviación típica de las familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de Contaduría*

FG	M	DS
FG1 EXPL	3.26	0.97
FG2 EJER	3.61	0.94
FG3 TCRI	3.29	0.94
FG4 ENSA	3.38	1.02
FG5 ABIB	2.89	1.04
FG6 METO	3.36	0.96
FG7 RINV	3.25	1.04
FG8 CDES	3.13	0.99
FG9 DISE	2.55	0.97
FG10 PDPR	3.08	1.07
FG11 PROP	3.09	1.08
FG12 EIDI	2.64	1.04
FG13 EINA	3.03	1.06

Nota: FG= Familias de Géneros, FG1EXPL= Textos explicativos o descriptivos, FG2EJER= Ejercicios, FG3TCRI= Textos críticos, FG4ENSA= Ensayo, FG5ABIB= Análisis bibliográficos, FG6METO= Metodologías, FG7RINV= Reportes de investigación, FG8CDES= Casos de estudio, FG9DISE= Diseños, FG10PDPR= Planteamiento de problemas, FG11PROP= Propuestas, FG12EIDI= Escritura interpersonal y/o de difusión, FG13EINA= Escritura intrapersonal y/o narrativa.

De acuerdo a la Tabla 16 son 10 las familias de géneros que escriben por encima de la media, dejando fuera de este segmento los *análisis bibliográficos, los diseños y la escritura intrapersonal y/o narrativa*. Para identificar las posiciones de cada una de las familias, en la Figura 13 se presenta un gráfico en orden decreciente.

Figura 13. Familias de géneros escritos por los estudiantes de la carrera de Contaduría



De acuerdo al gráfico que aparece en la Figura 13 se observa que los géneros que más se escriben son los *ejercicios*, el *ensayo* y las *metodologías* y los que menos se escriben son los *diseños*, la *escritura interpersonal* y los *análisis bibliográficos*.

b) Administración

Continuando con la segunda carrera, a continuación en la Tabla 17 se presentan los resultados de las percepciones sobre la escritura de familias de géneros a cargo de los

estudiantes de la carrera de Administración.

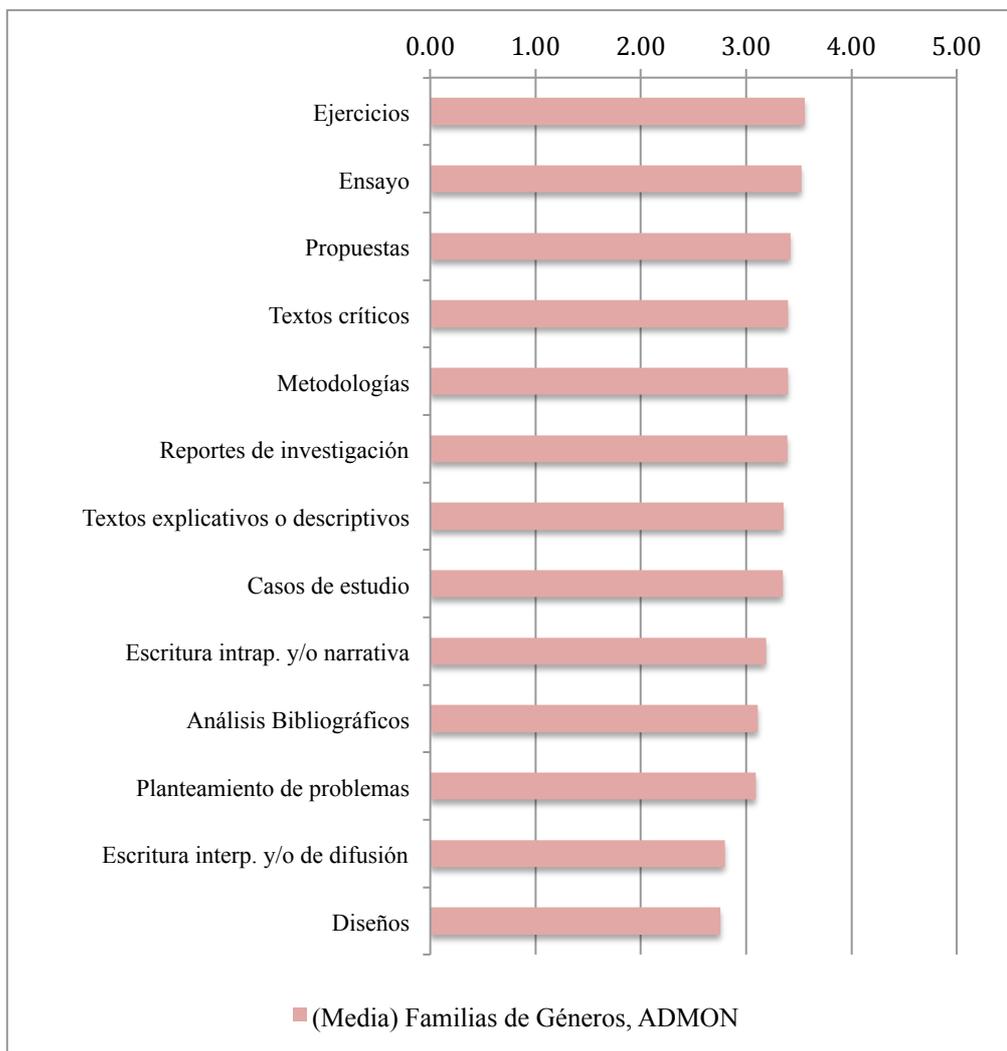
Tabla 17. *Media y desviación típica de las familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de Administración*

FG	M	DS
FG1 EXPL	3.36	0.97
FG2 EJER	3.56	0.91
FG3 TCRI	3.40	0.96
FG4 ENSA	3.52	1.03
FG5 ABIB	3.11	1.06
FG6 METO	3.40	1.00
FG7 RINV	3.39	1.06
FG8 CDES	3.35	0.88
FG9 DISE	2.76	1.09
FG10 PDPR	3.09	1.06
FG11 PROP	3.42	0.98
FG12 EIDI	2.80	1.17
FG13 EINA	3.19	1.03

Nota: FG1EXPL= Textos explicativos o descriptivos, FG2EJER= Ejercicios, FG3TCRI= Textos críticos, FG4ENSA= Ensayo, FG5ABIB= Análisis bibliográficos, FG6METO= Metodologías, FG7RINV= Reportes de investigación, FG8CDES= Casos de estudio, FG9DISE= Diseños, FG10PDPR= Planteamiento de problemas, FG11PROP= Propuestas, FG12EIDI= Escritura interpersonal y/o de difusión, FG13EINA= Escritura intrapersonal y/o narrativa.

La Tabla 17 indica que los estudiantes de Administración escriben 11 FG por encima de la media de 3 y sólo escriben dos FG que se encuentran por debajo ésta (*diseños y la escritura interpersonal y/o de difusión*). En la Figura 14 se grafican las 13 familias de forma decreciente para identificar que géneros ocupan las primeras posiciones.

Figura 14. Familias de géneros escritos por los estudiantes de la carrera de Administración



Tomando como referencia la Figura 14 se identifica que la familia de géneros que encabeza el listado y que representa el primer lugar son los *ejercicios*, en segundo lugar se encuentra el *ensayo* y en tercer lugar las *propuestas*. En cambio, las familias que ocupan las últimas posiciones son: los *diseños*, la *escritura interpersonal y/o de difusión* y los *planteamiento de problemas*.

c) Sistemas Computacionales Administrativos

La tercera carrera que forma parte de este estudio es Sistemas Computacionales Administrativos. A continuación, en la Tabla 18 se presentan los resultados de las percepciones de sus estudiantes sobre las FG que realizan durante su formación profesional.

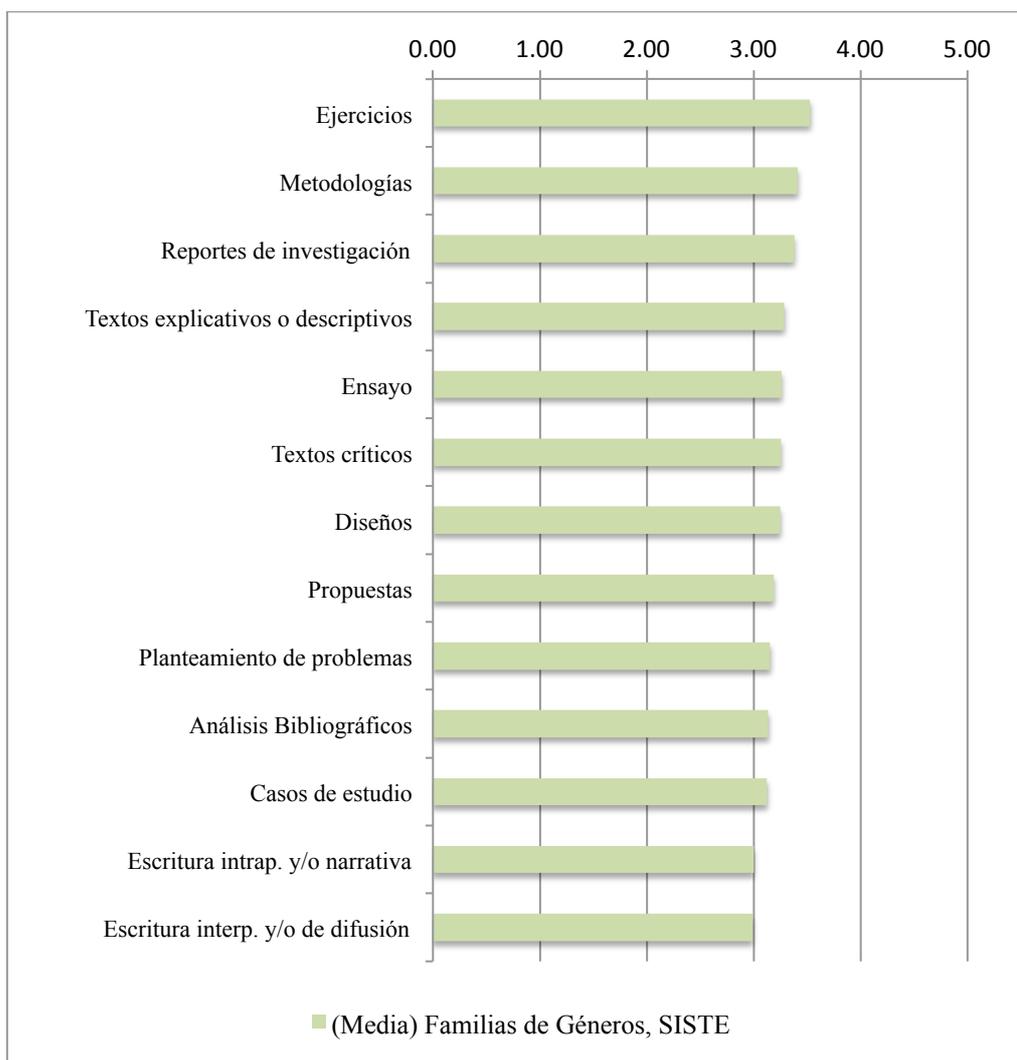
Tabla 18. *Media y desviación típica de las familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos*

FG	M	DS
FG1 EXPL	3.29	0.92
FG2 EJER	3.53	0.92
FG3 TCRI	3.25	1.01
FG4 ENSA	3.26	0.98
FG5 ABIB	3.14	1.06
FG6 METO	3.41	0.96
FG7 RINV	3.38	1.05
FG8 CDES	3.12	0.95
FG9 DISE	3.25	1.10
FG10 PDPR	3.16	1.06
FG11 PROP	3.19	1.11
FG12 EIDI	2.99	1.17
FG13 EINA	3.00	1.12

Nota: FG=Familias de Géneros, FG1EXPL= Textos explicativos o descriptivos, FG2EJER= Ejercicios, FG3TCRI= Textos críticos, FG4ENSA= Ensayo, FG5ABIB= Análisis bibliográficos, FG6METO= Metodologías, FG7RINV= Reportes de investigación, FG8CDES= Casos de estudio, FG9DISE= Diseños, FG10PDPR= Planteamiento de problemas, FG11PROP= Propuestas, FG12EIDI= Escritura interpersonal y/o de difusión, FG13EINA= Escritura intrapersonal y/o narrativa.

De acuerdo a la Tabla 18 los estudiantes indican sólo escribir una familia de género por debajo de la media, ésta es la *escritura interpersonal y/o de difusión*. Las otras 12 FG superan la media. Para identificar con mayor claridad las posiciones que ocupan en escritura cada una de las FG, en la Figura 15 se presentan en orden descendente.

Figura 15. Familias de géneros escritos por los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos



La Figura 15 muestra que las familias de géneros que más escriben los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos son los *ejercicios*, posteriormente las *metodologías* y en una tercera posición destacan los *reportes de investigación*. Sin embargo en las últimas posiciones encontramos la *escritura interpersonal y/o de difusión*, la *escritura intrapersonal y/o narrativa* y los *casos de estudio*.

d) Gestión de Negocios

La cuarta y última carrera que conforma este estudio es Gestión de Negocios. Para poder identificar la media de sus respuestas, a continuación en la Tabla 19 se explicita la media y la desviación típica.

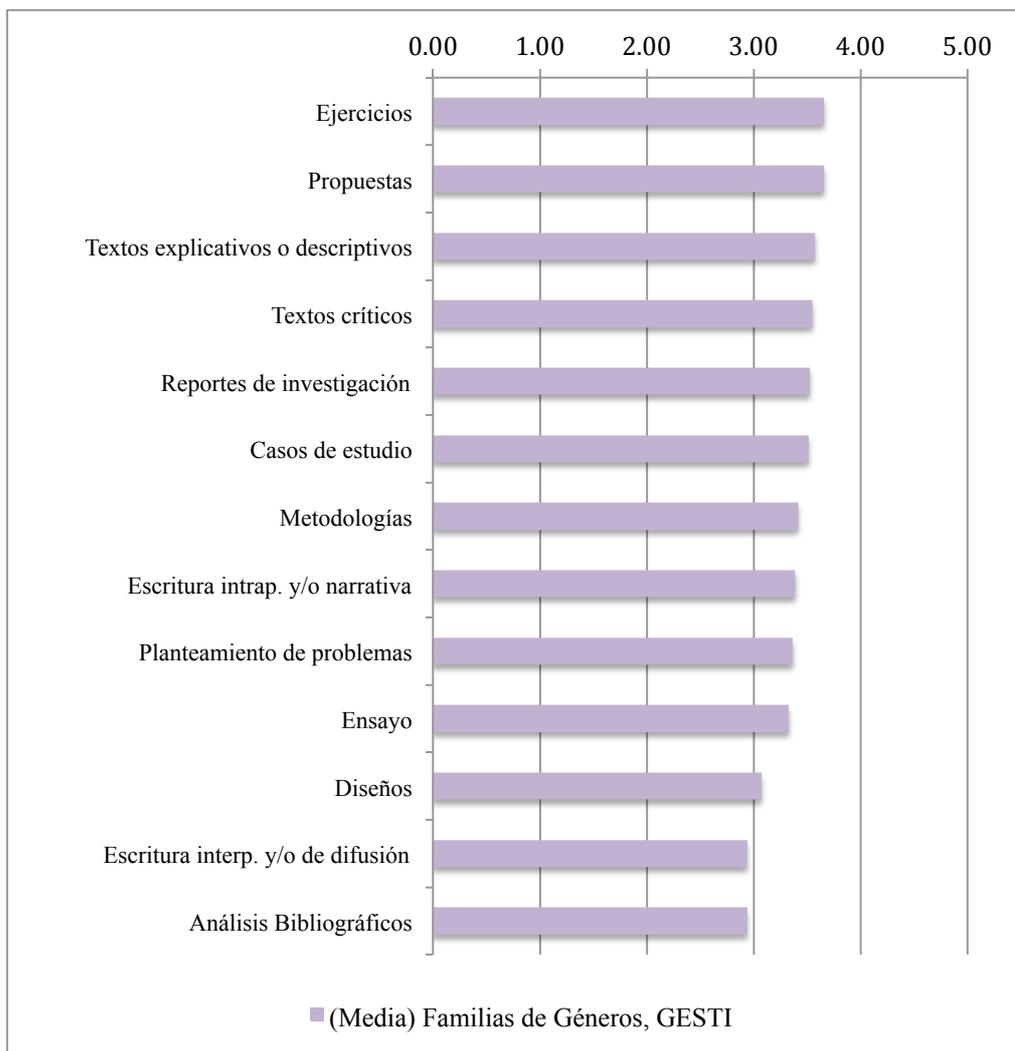
Tabla 19. *Media y desviación típica de las familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de Gestión de Negocios*

FG	M	DS
FG1 EXPL	3.57	0.85
FG2 EJER	3.66	0.83
FG3 TCRI	3.55	0.79
FG4 ENSA	3.33	1.11
FG5 ABIB	2.94	1.05
FG6 METO	3.41	0.96
FG7 RINV	3.52	1.02
FG8 CDES	3.51	0.86
FG9 DISE	3.07	0.94
FG10 PDPR	3.37	0.90
FG11 PROP	3.66	0.85
FG12 EIDI	2.94	1.17
FG13 EINA	3.39	1.06

Nota: FG=Familias de Géneros, FG1EXPL= Textos explicativos o descriptivos, FG2EJER= Ejercicios, FG3TCRI= Textos críticos, FG4ENSA= Ensayo, FG5ABIB= Análisis bibliográficos, FG6METO= Metodologías, FG7RINV= Reportes de investigación, FG8CDES= Casos de estudio, FG9DISE= Diseños, FG10PDPR= Planteamiento de problemas, FG11PROP= Propuestas, FG12EIDI= Escritura interpersonal y/o de difusión, FG13EINA= Escritura intrapersonal y/o narrativa.

Son 11 las familias de géneros que superan la media (Tabla 19), por lo que son sólo 2 las que están debajo de ésta: *análisis bibliográfico* y *escritura interpersonal y/o de difusión*. Para apreciar el lugar que ocupan cada una de las familias en la Figura 16 se grafican en orden descendente.

Figura 16. Familias de géneros escritos por los estudiantes de la carrera de Gestión de Negocios

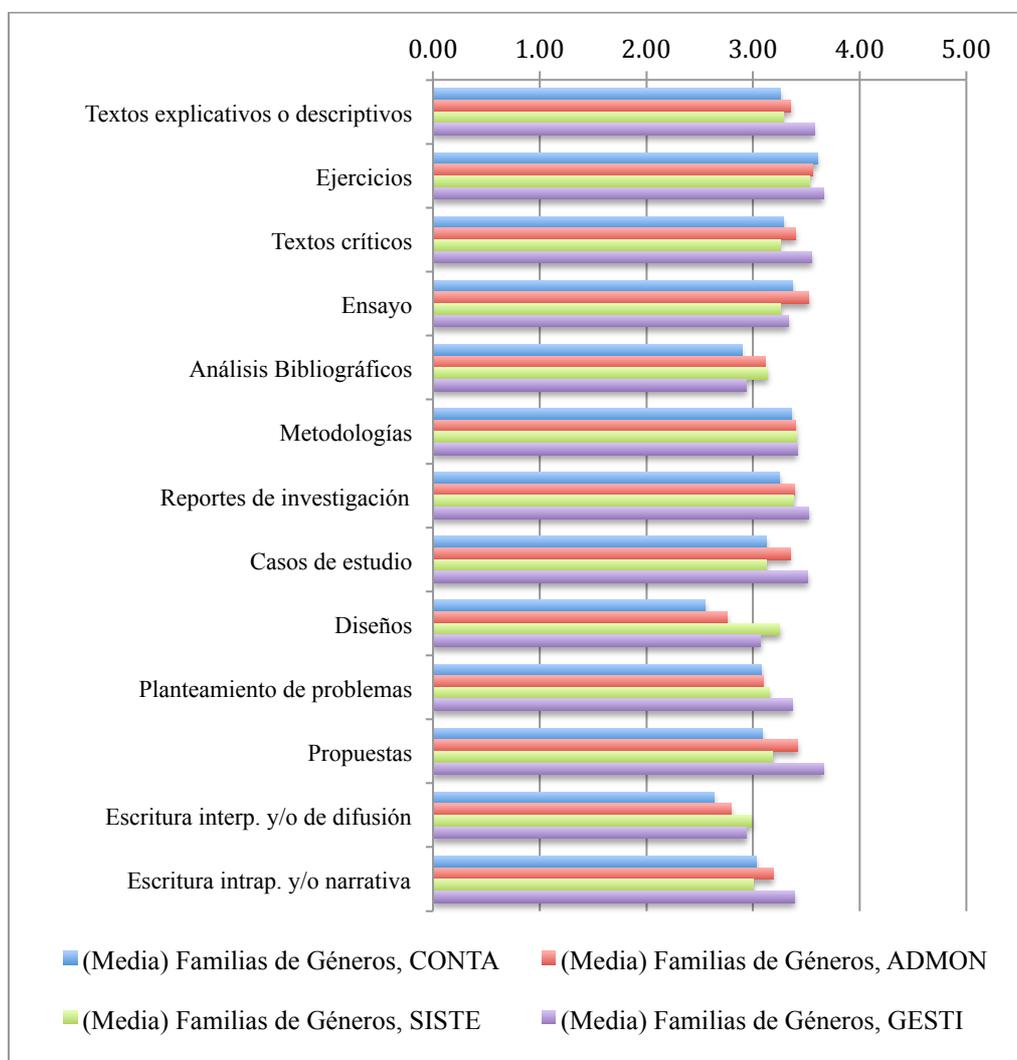


Con base en los resultados de la Figura 16 las tres familias que más se escriben son los *ejercicios*, las *propuestas* y los *textos explicativos* y las que menos se realizan están conformadas por los *análisis bibliográficos*, la *escritura interpersonal y/o de difusión* y los *diseños*.

3.3.3 Comparativa de percepciones entre las diferentes carreras en relación a la escritura de familias de géneros

Tomando como referencia las percepciones de los estudiantes de cada una de las carreras, a continuación en la Figura 17 se presenta un gráfico comparativo que permite apreciar el nivel de escritura de cada una de las familias de géneros a partir de la media estadística de sus repuestas :

Figura 17. Gráfico comparativo sobre la escritura de familias de géneros de las cuatro carreras



Para identificar la existencia de diferencias significativas en el nivel de escritura de cada una de las familias de géneros entre las diferentes carreras de forma más precisa, se

realizaron los análisis de varianza (ANOVAS) correspondientes. Los cálculos se llevaron a cabo con un nivel de significación de 0.05, y se seleccionó el procedimiento de Bonferroni en las operaciones post hoc. En la Tabla 20 se presentan exclusivamente las cinco familias de género en las cuales se encontraron diferencias significativas.

Tabla 20. *Diferencias entre las diversas carreras en las escalas de familias de géneros de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración*

Familias de géneros		Post hoc	
Casos de estudio FG8 CDES	F(3) = 5.807 P = 0.001	CONTA < ADMON CONTA < GESTI SISTE < GESTI	(p = .030) (p = .006) (p = .013)
Diseños FG9 DISE	F(3) = 16.648 P < 0.001	CONTA < SISTE CONTA < GESTI ADMON < SISTE	(p < .001) (p = .001) (p < .001)
Propuestas FG11 PROP	F(3) = 8.909 P < 0.001	CONTA < ADMON CONTA < GESTI SISTE < GESTI	(p = .001) (p < .001) (p = .004)
Escritura interpersonal y/o de difusión FG 12 EIDI	F(3) = 3.674 P = .012	CONTA < SISTE	(p = .013)
Escritura intrapersonal y/o narrativa FG 13 EINA	F(3) = 3.502 P = 0.015	CONTA < GESTI SISTE < GESTI	(p = .044) (p = .042)

De acuerdo a la Tabla 20 se observa que en relación a los *casos de estudio* los estudiantes de la carrera de Contaduría los escriben menos que los estudiantes de las carreras de Administración y Gestión de Negocios; así mismo, se identifica que los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos los escriben menos que los estudiantes de Gestión de Negocios.

Para la familia de géneros de los *diseños*, los resultados indican que los estudiantes de Contaduría y Administración los escriben menos que los estudiantes de Sistemas

Computacionales Administrativos; de igual forma los estudiantes de Contaduría los escriben menos que los estudiantes de Gestión de Negocios.

En consideración a las *propuestas*, los estudiantes de Contaduría las escriben menos que los estudiantes de Administración y Gestión de Negocios; asimismo, los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativos los escriben menos que los estudiantes de Gestión de Negocios.

Continuando con la familia de géneros de *escritura interpersonal* los estudiantes de Contaduría la escriben menos que los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos. Y finalmente, para cerrar este apartado de diferencias encontramos que en relación a la *escritura intrapersonal* los estudiantes de las carreras de Contaduría y Sistemas Computacionales Administrativos la escriben más que los estudiantes de Gestión de Negocios.

3.3.4 Percepciones de los estudiantes, sobre los formatos que utilizan para la entrega de los géneros académicos (a nivel global)

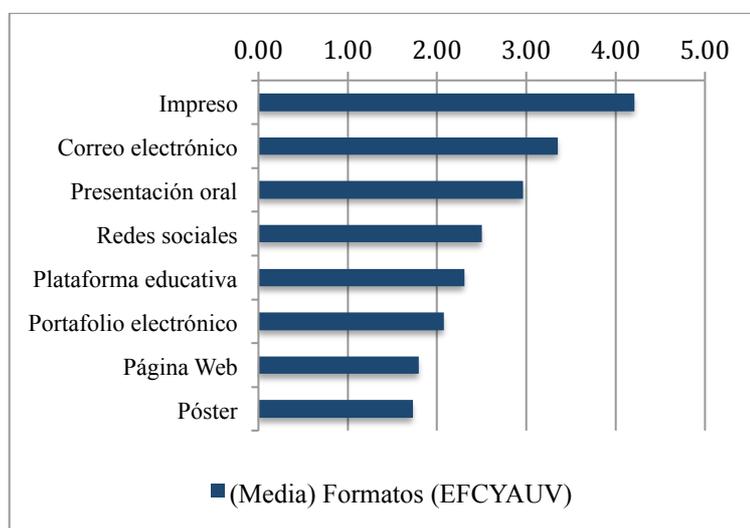
Para el logro del tercer objetivo, iniciaremos con la Tabla 21, la cual presenta la media de cada uno de los formatos que utilizan los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración para entregar sus géneros. Para identificar el orden en que los utilizan ver la Figura 18.

Tabla 21. *Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración*

Formatos	M	DS
Impreso	4.21	0.84
Correo electrónico	3.35	0.91
Plataforma educativa	2.30	1.13
Redes sociales	2.50	1.20
Portafolio electrónico	2.08	1.14
Página Web	1.80	1.04
Presentación oral	2.96	1.17
Póster	1.73	0.99

De acuerdo a la Tabla 21, observamos que los formatos que superan la media de 3 (correspondientes a los niveles de frecuencia A menudo y Siempre) son: *impreso*, y *correo electrónico*, los otros 6 tipos de formatos están por debajo de la media de 3.

Figura 18. *Formatos de entrega de los familias de géneros que utilizan los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (EFCYAUV)*



En la Figura 18 se observa que los formatos que más se emplean son el *impreso* y el *correo electrónico* y los que menos se utilizan son el *póster* y la *página web*.

3.3.5 Percepciones de los estudiantes sobre los formatos que utilizan para la entrega de los géneros académicos de cada una de las carreras

Para dar respuesta al último de los objetivos, iniciamos con brindar los resultados de la primera carrera que es Contaduría:

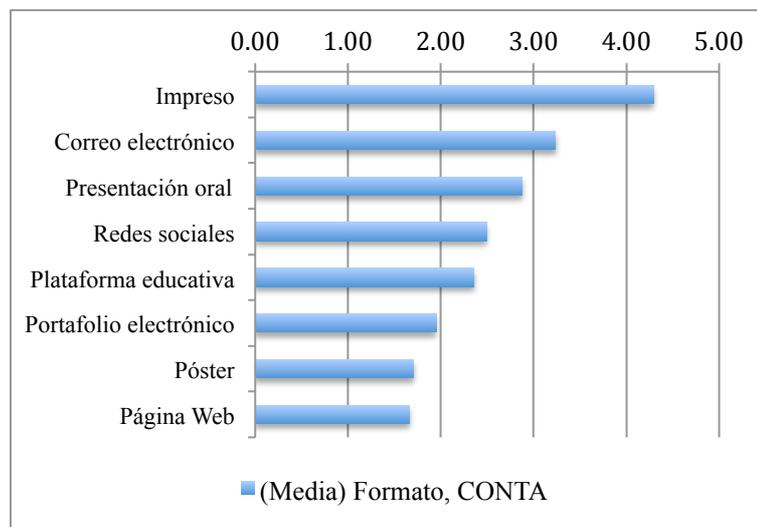
a) Contaduría

A manera de identificar los formatos que utilizan las diferentes disciplinas, iniciamos con la carrera de Contaduría, por lo que en la Tabla 22 se presenta la media y desviación típica o desviación estándar (DS) de los formatos que utilizan sus estudiantes. Para una mejor identificación se grafican los resultados y se presentan en la Figura 19.

Tabla 22. *Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes de Contaduría*

<i>Formatos</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Impreso	4.29	0.82
Correo electrónico	3.24	0.94
Plataforma educativa	2.36	1.16
Redes sociales	2.50	1.21
Portafolio electrónico	1.95	1.14
Página Web	1.66	0.98
Presentación oral	2.88	1.13
Póster	1.71	0.98

Figura 19. Formatos de entrega de las familias de géneros que utilizan los estudiantes de Contaduría.



Partiendo de los resultados de la Tabla 22 se identifica que los estudiantes de Contaduría utilizan en un nivel alto el formato *impreso* y el *correo electrónico*. En la Figura 19 se observa que los tres formatos más utilizados son el *impreso*, el *correo electrónico* y la *presentación oral* y los que menos se utilizan son la *página web*, el *póster* y el *portafolio electrónico*.

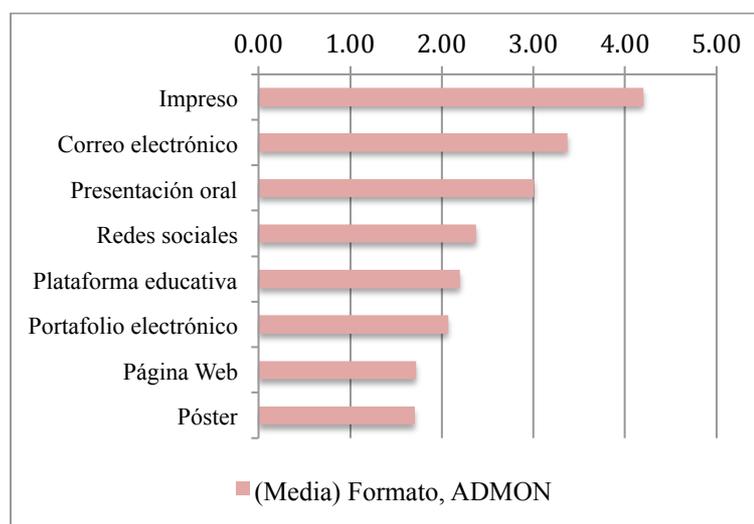
b) Administración

Continuando con la segunda carrera, en la Tabla 23 se presentan los resultados relacionados con los formatos que emplean los estudiantes de Administración. Así mismo en la Figura 20 se ilustran de manera ordenada.

Tabla 23. *Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes de Administración*

<i>Formatos</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Impreso	4.20	0.85
Correo electrónico	3.37	0.87
Plataforma educativa	2.20	1.10
Redes sociales	2.38	1.16
Portafolio electrónico	2.07	1.12
Página Web	1.72	0.97
Presentación oral	3.01	1.20
Póster	1.71	1.00

Figura 20. *Formatos de entrega de las familias de géneros que utilizan los estudiantes de Administración.*



Cómo se puede apreciar en la Tabla 23 los formatos que están en los niveles más altos de uso son el *impreso*, el *correo electrónico*, y las *presentaciones orales* (como se puede ver gráficamente en la Figura 20), ocupando así las primeras tres posiciones; en cambio, en las últimas posiciones se encuentran: el *póster*, la *página web* y el *portafolio electrónico*.

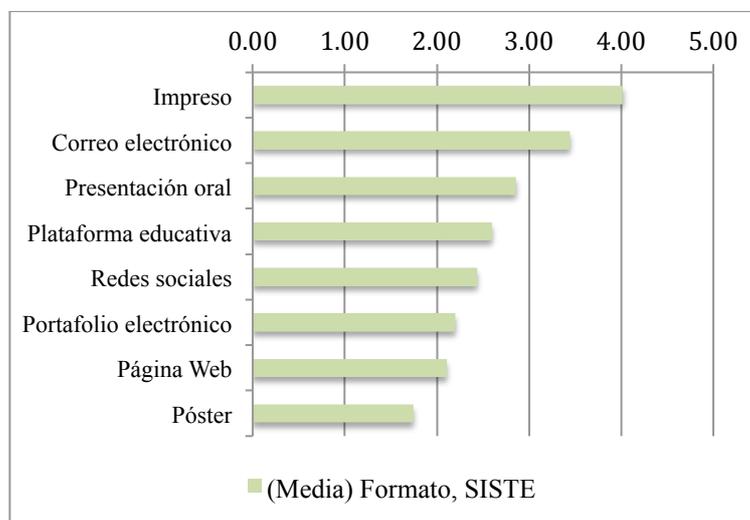
c) *Sistemas Computacionales Administrativos*

Para presentar los resultados de los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos a continuación en la Tabla 24 se identifican cada uno de los formatos empleados con sus respectiva media y desviación típica. En la Figura 21 se grafican de forma ordenada las percepciones.

Tabla 24. *Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativo*

Formatos	M	DS
Impreso	4.02	0.91
Correo electrónico	3.44	0.95
Plataforma educativa	2.60	1.09
Redes sociales	2.43	1.19
Portafolio electrónico	2.20	1.16
Página Web	2.11	1.20
Presentación oral	2.86	1.17
Póster	1.75	1.03

Figura 21. *Formatos de entrega de las familias de géneros que utilizan los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos.*



Tal y cual se puede apreciar en la Tabla 24 los formatos que están por encima del nivel medio son el *impreso* y el *correo electrónico*. De acuerdo a la Figura 21 los formatos más utilizados son éstos mismos más la *presentación oral* y los menos utilizados son el *póster*, la *página web* y el *portafolio electrónico*.

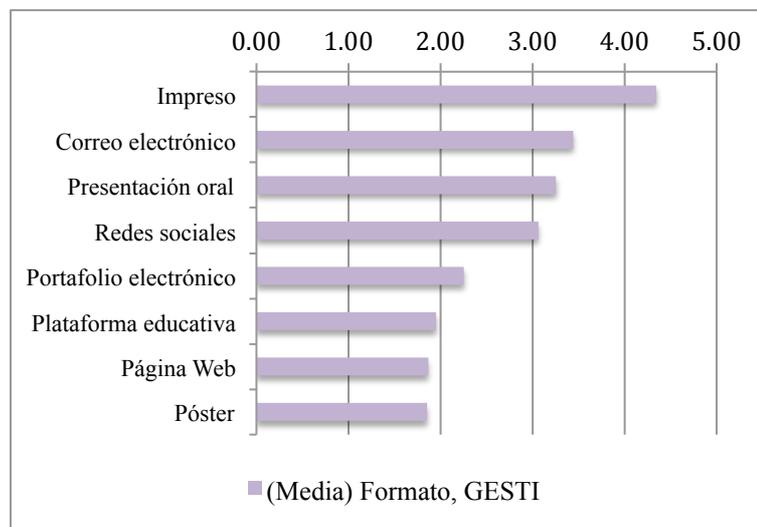
d) Gestión de Negocios

En la Tabla 25 se presentan la media y desviación típica de los formatos que emplean los estudiantes de Gestión de Negocios para entregar sus géneros. Es así que en la Figura 22 se grafican los resultados de forma ordenada.

Tabla 25. *Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes de Gestión de Negocios*

Formatos	M	DS
Impreso	4.34	0.65
Correo electrónico	3.44	0.86
Plataforma educativa	1.95	1.08
Redes sociales	3.06	1.13
Portafolio electrónico	2.26	1.17
Página Web	1.87	1.03
Presentación oral	3.26	1.14
Póster	1.85	0.94

Figura 22. Formatos de entrega de las familias de géneros que utilizan los estudiantes de Gestión de Negocios.

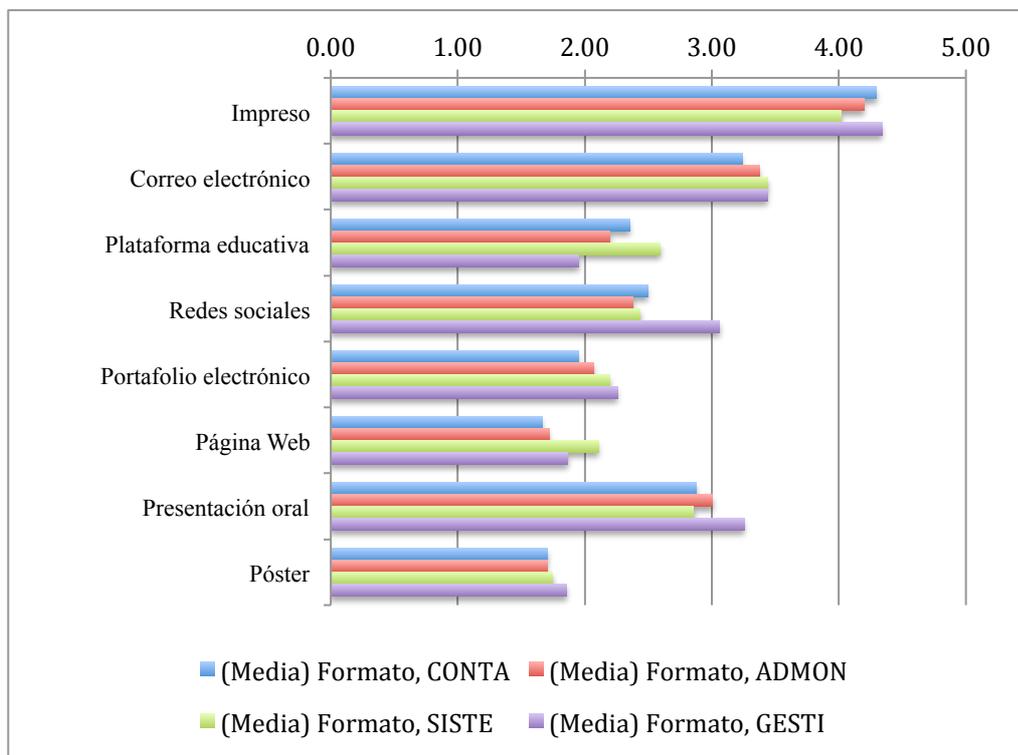


Según la Tabla 25 los formatos que se encuentran sobre el nivel medio son el formato *impreso* y el *correo electrónico*. Del mismo modo éstos formatos más la *presentación oral* son los formatos más utilizados y los que menos se utilizan son: el *póster*, la *página web* y la *plataforma educativa* tal como se pudo observar en la Figura 22.

3.3.6 Análisis comparativo de las percepciones de los estudiantes entre las cuatro carreras sobre los formatos que utilizan en la entrega de los géneros académicos

Para cerrar los resultados, hemos realizado un gráfico que permita comparar el nivel de uso de cada uno de los formatos que utilizan los estudiantes de las diferentes carreras en la entrega de sus géneros escritos. Por lo que en la Figura 23 se puede apreciar dicho gráfico.

Figura 23. Gráfico comparativo de los formatos de entrega de las familias de géneros que utilizan los estudiantes de las cuatro carreras.



Si bien la Figura 23 ya nos brinda una primera visión del nivel en que cada una de las carreras utilizan los diferentes formatos facilitando así la comparación entre ellas mismas, con la intencionalidad de identificar de forma más rigurosa las diferencias entre los niveles de uso de cada uno de los formatos también se llevaron a cabo los análisis de varianza (ANOVAS) correspondientes. Dichos cálculos se realizaron con un nivel de significación de 0.05 seleccionando a su vez el procedimiento de Bonferroni para las operaciones post hoc. Por consiguiente, en la Tabla 26 se pueden apreciar dichas diferencias significativas.

Tabla 26. *Diferencias entre las diversas carreras en las escalas de familias de géneros de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración*

Formato		Post Hoc	
Impreso	F(3) = 4.353	CONTA > SISTE	(p = .007)
	P = 0.005	SISTE < GESTI	(p = .027)
Plataforma educativa	F(3) = 7.511	CONTA > GESTI	(p = .026)
	P < 0.001	ADMON < SISTE	(p = .002)
		SISTE > GESTI	(p < .001)
Redes sociales	F(3) = 7.371	CONTA < GESTI	(p = .001)
	P < 0.001	ADMON < GESTI	(p < .001)
		SISTE < GESTI	(p = .001)
Página web	F(3) = 6.884	CONTA < SISTE	(p < .001)
	P < 0.001	ADMON < SISTE	(p = .001)

En la Tabla 26 se puede observar que diferencias significativas sólo hay en 4 de los 8 formatos señalados. Las diferencias concretamente son: en el formato *impreso* se observa que los estudiantes de Contaduría y Gestión de Negocios lo utilizan más que los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos. Respecto a la *plataforma educativa* los estudiantes de Contaduría la utilizan más que los estudiantes de Gestión de Negocios y los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos la utilizan más que los estudiantes de Administración y Gestión de Negocios. En las *redes sociales* se identifica que los estudiantes procedentes de la carrera de Gestión de Negocios las utilizan más que los de las otras tres carreras y finalmente para el formato de *página web* son los estudiantes de Sistemas Computacionales Administrativos quienes la ocupan en un mayor nivel que los estudiantes de Contaduría y Administración.

3.4 Discusión

El primer objetivo de este estudio fue identificar las percepciones sobre las prácticas de escritura académica a través de la identificación de los géneros que escriben los estudiantes universitarios de la Facultad de Contaduría y Administración. A partir de los resultados presentados los estudiantes reportan que las familias de géneros que escriben con mayor frecuencia son los *ejercicios*, los *ensayos* y las *metodologías*, en cambio las FG que escriben en menor grado son la *escritura interpersonal y/o de difusión*, los *diseños* y los *análisis bibliográficos*. Esta última familia de géneros coincide con los resultados de las investigaciones realizadas por Nesi y Gardner (2012) ya que también ocupa un porcentaje menor en su realización en las disciplinas de Negocios y Economía lo cual parece reflejar que la revisión de literatura no es muy valorada en estas áreas (Zorn y Campbell, 2006).

En cuanto al nivel en que se escriben cada una de las FG es preciso señalar que los resultados indicaron que son 11 las FG cuya media indica estar en un nivel intermedio, y 2 FG (*diseños* y la *escritura interpersonal y/o de difusión*) en un nivel bajo, reflejando que se escriben ocasionalmente. Partiendo de lo anterior y considerando que las respuestas están analizadas tomando como fuente la perspectiva de los estudiantes, esto implicaría que antes de considerar que es necesario emprender acciones para elevar el nivel de escritura de cada una de las FG, es conveniente realizar un análisis más profundo que permita comprender mejor las prácticas de escritura y la identificación de cada uno de los géneros –de manera situada- ya que factores como errores de apreciación por parte de los estudiantes y/o la falta de explicitación del tipo de género por parte de los maestros al momento de solicitarlo podrían estar afectando estos resultados. Sin embargo, a través de este primer acercamiento podemos tener un

panorama general sobre los tipos de géneros de escritura que se realizan en esta Facultad.

Para el logro del segundo objetivo, se realizó un análisis comparativo con la intención de identificar cuál carrera es la que escribe más cada uno de las FG. En consecuencia, los resultados mostraron que el nivel de escritura de acuerdo a las percepciones sobre cada una de las FG difiere significativamente sólo en dos de las cuatro carreras (Gestión de Negocios y Sistemas Computacionales Administrativos), lo cual representa en primera instancia que la carrera de Gestión de Negocios se distingue por escribir más los *casos de estudio*, las *propuestas* y la *escritura intrapersonal* en comparación con sus compañeros de las otras tres carreras; y en segundo lugar, están los estudiantes de la carrera de Sistemas Computacionales Administrativas, quienes aparecen como protagonistas de la escritura de los *diseños*, así como de la *escritura interpersonal* frente a los demás.

Por lo que respecta al tercer y cuarto objetivo (la forma en que presentan sus géneros), el hecho de que el formato *impreso* sea el que sigue prevaleciendo a nivel global como en cada una de las carreras, refleja que las bondades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación aún no han sido optimizadas, aunque es preciso señalar que ello tampoco garantizaría un uso innovador, ya que son determinados usos de la tecnología los que realmente pueden contribuir en mejorar los aprendizajes (Coll, Onrubia, y Mauri, 2008; Díaz Barriga, 2008).

De acuerdo a lo que se explicitó previamente y con el interés de incidir en los procesos de mejora continua de los sistemas educativos, sugerimos que los maestros requieren de un mayor conocimiento sobre las características de cada uno de los géneros para poder

innovar dentro de sus prácticas educativas, lo cual demanda una formación y acompañamiento para que realmente puedan lograrlo (Angulo, 2013; Jiménez et al., 2013; Nola, 2012). Esas prácticas deberían ser auténticas y situadas (Álvarez, 2005; Bazerman, Keranen, y Encinas, 2012), buscando además promover que los alumnos puedan comunicarse en diferentes situaciones interculturales (Nguyen y Miller, 2012; Santos et al., 2010) pretendiendo ir más allá de su formación profesional en el reconocimiento de su formación integral.

Para cerrar, no podemos olvidar que la clasificación que utilizamos para realizar este análisis está basada en una perspectiva temporal y contextual, que asume que los géneros, al ser una actividad socialmente situada, son cambiantes al igual que lo es la actividad humana (Camps y Castelló, 2013; Russell et al., 2009). Del mismo modo, no podemos afirmar que la educación formal y su formación disciplinar sean los únicos factores que inciden en los tipos de géneros que escriben los estudiantes, atendiendo a que ellos mismos, así como el docente y la Facultad están insertos en niveles y sistemas de actividad diversos (estado, país y mundo) que conforman un macro-sistema cultural en el que se vehiculizan diferentes géneros escritos (Chitez y Kruse, 2012). Sin embargo, la universidad, en tanto agente educativo encargado de preparar a los estudiantes para actuar como profesionales responsables en sus contextos socioculturales y disciplinares de referencia tiene también una responsabilidad ineludible en su enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y LAS FAMILIAS DE GÉNEROS DE ESCRITURA ACADÉMICA

4.1 Introducción

4.1.1 Las competencias genéricas y la escritura académica

Los cambios provocados por la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías- han generado nuevas dinámicas debido a que desde la mitad del siglo pasado la formación de las personas y de los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales han estado en una constante evolución marcada por una interdependencia cada vez mayor (UNESCO, 2005).

Actualmente esa formación se ve influenciada y motivada a ser parte de las estrategias que permitan construir sociedades del conocimiento que en sus distintas dimensiones como la social, la ética y la política promuevan el desarrollo tecnológico, la valoración de los conocimientos locales o autóctonos, la diversidad, el intercambio de los conocimientos, la resolución a problemas de forma creativa e innovadora que permitan responder a las nuevas necesidades de la sociedad.

En el ámbito educativo, concretamente en el Nivel Superior, el gran reto para poder contribuir en el desarrollo de este tipo de sociedades está relacionado con la generación y profundización del conocimiento, lo cual implica que las Universidades deban promover en sus estudiantes un aumento en la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad para que a través de la creación y aplicación del

conocimiento de las distintas disciplinas puedan resolver problemas complejos y prioritarios con los que se encuentran en situaciones reales en el trabajo, la sociedad y la vida; dentro de estos problemas podemos encontrar los relacionados con el medio ambiente, la seguridad alimentaria, la salud y la solución de conflictos (Pérez-Cabani, Juandó y Argelagós, 2015; UNESCO, 2008).

Uno de los proyectos educativos que coincide con la importancia de formar a los estudiantes desde una perspectiva integral -como lo plantea la UNESCO- que les permita enfrentar de manera eficiente y eficaz los problemas actuales- es el *Proyecto Tuning*. Dicho proyecto surge en Europa con la intencionalidad de mejorar y enriquecer las estructuras educativas de cada uno de los programas universitarios para que éstos pudiesen ser reconocidos y comparados dentro de la Comunidad Europea. Gracias a la calidad de su propuesta, el proyecto se extendió a América Latina en el 2004, generándose así una propuesta de las competencias que deberían de promoverse en el contexto universitario latinoamericano. El *Proyecto Tuning América Latina* está conformado por 18 países dentro de los cuales se encuentra México (Tuning, 2007).

Dentro de las metodologías de trabajo que maneja el *Proyecto Tuning América Latina* se encuentra el establecimiento y definición de las competencias genéricas. Las competencias genéricas que contempla dicho proyecto se enuncian en la Tabla 27.

Tabla 27. *Competencias genéricas (Proyecto Tuning América Latina).*

C1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	C15. Capacidad para identificar plantear y resolver problemas
C2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	C16. Capacidad para tomar decisiones
C3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	C17. Capacidad de trabajo en equipo
C4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	C18. Habilidades interpersonales
C5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	C19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
C6. Capacidad de comunicación oral y escrita	C20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
C7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	C21. Compromiso con su medio socio-cultural
C8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información	C22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
C9. Capacidad de investigación	C23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
C10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	C24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
C11. Habilidades para buscar procesar y analizar información	C25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
C12. Capacidad crítica y autocrítica	C26. Compromiso ético
C13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	C27. Compromiso con la calidad
C14. Capacidad creativa	

Del total de competencias genéricas pueden distinguirse algunas más relacionadas con la promoción de las habilidades cognitivas y disciplinares, otras dirigidas al desarrollo de las habilidades personales y de relación y otras más vinculadas con la totalidad de un sistema (Villa y Poblete, 2008). Los criterios que utilizan los autores para clasificar las competencias genéricas pueden ser diversos, sin embargo coinciden en destacar que todas ellas deben contribuir a que los estudiantes aprendan a aprender, a transferir lo aprendido a otros escenarios, a actuar de manera íntegra, solidaria y armoniosa dentro de una sociedad en la que cada día las desigualdades económicas, sociales y tecnológicas se incrementan, lo que las convierten en su conjunto en una meta deseable y necesaria en las propuestas educativas actuales.

A pesar del amplio consenso en su necesidad y conveniencia, la manera en que dichas competencias se adquieren y el rol que éstas deben tener en las programaciones curriculares no es en absoluto un tema resuelto. Ello es así porque la enseñanza basada en competencias implica concebir el aprendizaje como una progresiva apropiación de formas complejas de actuación por parte de los alumnos y a la enseñanza como el mediador de esa apropiación a través del diseño de contextos educativos adecuados para dicha apropiación (Badia, Álvarez, Carretero, Liesa y Becerril, 2012). Esta perspectiva coincide también con la de Perrenoud (2012) quien afirma que las competencias no se enseñan de forma directa, sino que su desarrollo supone participar en situaciones educativas diseñadas por el profesor para promover este desarrollo lo que en definitiva exige que el profesor rebase así su papel de transmisor de saberes.

Diseñar las situaciones y las tareas que han de realizarse para lograr tal cometido implica tener conciencia de que las prácticas educativas deberán estar dirigidas a poner en primer lugar al aprendiz y a sus actividades, a fomentar la funcionalidad y la transferencia de los aprendizajes escolares, a promover situaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje y una evaluación auténtica que tenga sentido para el alumnado (Coll, 2009).

Dentro de las prácticas educativas que se pueden llevar a cabo para el desarrollo de las diferentes competencias -como el plantear y resolver problemas, investigar, formular proyectos, expresar sus ideas, etc.- están las prácticas de escritura académica, ya que a través de la escritura se ven afectadas las actividades y las formas culturales de acceso al saber (Olson y Torrance, 1995).

La propia aparición de la imprenta en la Europa del siglo XV es un hito que ilustra la fuerza e impacto que ha tenido la escritura en la sociedad en combinación con las tecnologías. El desarrollo de la imprenta tuvo un rol importante en el surgimiento de la ciencia moderna y modificó los escenarios intelectuales, ya que facilitó el acceso de millones de personas a los textos reservados hasta entonces a las minorías, abriendo el camino a la multiplicidad de interpretaciones, perspectivas, cuestionamientos, propuestas y reacciones socioculturales en esa época (Olson y Torrance, 1995). En la actualidad, los avances tecnológicos de la sociedad virtual, convierten de nuevo la escritura en una herramienta que transforma las actividades socioculturales de forma hasta ahora inimaginable. Si bien la comunicación es una de las funciones principales de la escritura, ésta no es la única función que la distingue y por la que se considera pieza clave para formar parte de las actividades a realizar en las clases. En el siguiente apartado profundizaremos sobre que otras funciones puede desempeñar.

4.1.2 Funciones de la escritura académica

Son varios los autores que han puesto de manifiesto que la escritura académica cumple, o puede cumplir varias funciones. A continuación presentamos las más representativas:

- 1) La *función registrativa*, la cual permite guardar la información.
- 2) La *función manipulativa*, que se encarga de facilitar la reformulación de los enunciados.
- 3) La *función epistémica*, a través de la cual se favorece el desarrollo cognitivo y la escritura se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimiento.

4) La *función comunicativa*, que favorece la interacción en diferentes espacios y tiempos implicando el reconocimiento de las características de cada género, además de permitir la diseminación del conocimiento.

5) La *función organizativa* que permite ordenar y administrar la información.

6) La *función lúdica o estética*, la cual puede implicar no sólo a los géneros literarios, sino también puede llegar a influir hasta los textos científicos.

7) La *función para la construcción de una identidad social* como la de investigador y autor académico (Cassany, 1999; Iñesta, 2009).

Es importante subrayar que la frontera entre las diferentes funciones puede resultar borrosa, ya que en el acto de la composición se utiliza a la escritura con distintas finalidades en los diferentes momentos del proceso de producción. Sea cual sea la función de la escritura, se vehiculiza a través de textos que acostumbran a estar tipificados y que se organizan en géneros.

El término género se refiere a:

“las regularidades en el uso del lenguaje y las distinciones habituales entre los textos. Estas regularidades y distinciones, sin embargo, no son meras variaciones de estilo, sino que reflejan las diferentes acciones sociales alcanzadas a través del lenguaje y de las diferentes expectativas pragmáticas sobre lo que pueden hacer los textos. En sentido estricto, los géneros pueden ser vistos como patrones recurrentes de texto que se utilizan para fines definidos en determinados entornos sociales.” (Chitez y Kruse, 2012 p. 156).

Los estudios que se han ocupado del análisis y la clasificación de géneros constituyen un ámbito de investigación amplio y diverso y no exento de controversias en el que es posible hallar diferentes propuestas en función de los supuestos teóricos de partida pero también de las finalidades de la investigación (Chitez y Kruse, 2012; Castelló y Mateos, 2015). Conscientes de esta situación, en nuestro estudio hemos decidido utilizar la propuesta de Gardner y Nesi (2012) porque se ocupa de las finalidades de la escritura y los géneros que las vehiculizan. Estas autoras, basándose en el análisis de 2858 textos universitarios de más de 30 disciplinas (*Proyecto British Academic Written English* 2004) identifican 5 grandes funciones de los géneros de acuerdo a su funcionalidad: 1) *promover la comprensión*, 2) *fomentar el pensamiento crítico*, 3) *promover actividades de investigación*, 4) *desarrollar la práctica profesional* y 5) *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo*. Dentro de estas 5 funciones podemos encontrar 13 familias de géneros con sus respectivas intencionalidades. Cabe subrayar que al ser conceptualizadas como familias de géneros, cada una puede incluir diversos géneros lo que a su vez generaría intencionalidades mucho más específicas.

La propuesta de Gardner y Nesi, además de su carácter innovador e integral permite reflejar con claridad -de acuerdo a las funcionalidades- cierto tipo de semejanzas de los géneros con las competencias genéricas mencionadas en *Proyecto Tuning América Latina* comentadas anteriormente. En la Tabla 28 se pueden identificar cada una de las funciones de las familias de géneros.

Tabla 28. *Funciones de las familias de género desde la perspectiva Gardner y Nesi (2012)*

Función Social General	Familias de géneros (FG)	Función social de cada una de las FG
1. <i>Promover la comprensión (PCOM)</i>	Textos explicativos o descriptivos	-Desarrollar la comprensión del objeto de estudio. -Habilidad para describir o dar cuenta de su importancia.
	Ejercicios	-Proporcionar prácticas para habilidades clave (desarrollar cálculos complejos, explicar términos o procedimientos, habilidad para interrogar base de datos). -Consolidar el conocimiento de conceptos clave.
2. <i>Fomentar el pensamiento crítico (PPCR)</i>	Textos críticos	-Desarrollar la comprensión del objeto de estudio y habilidad para evaluarlo o para evaluar la importancia del objeto de estudio.
	Ensayo	- Desarrollar la habilidad de construir argumentos coherentes y emplear las habilidades del pensamiento crítico.
3. <i>Promover las actividades de investigación (PINV)</i>	Análisis bibliográficos	- Desarrollar familiaridad con la literatura relevante del foco de estudio.
	Metodologías	- Desarrollar familiaridad con los procedimientos disciplinares, métodos y convenciones para registrar los hallazgos experimentales.
	Reportes de investigación	- Desarrollar habilidades para realizar una pieza completa de investigación que incluya un diseño de investigación y una valoración significativa en el campo.
4. <i>Desarrollar la práctica profesional (PPPR)</i>	Casos de estudio	-Desarrollar la comprensión de la práctica profesional a través del análisis de ejemplos sencillos.
	Diseños	- Desarrollar la habilidad para diseñar un producto o procedimiento que puede ser manufacturado o implementado.
	Planteamientos de problemas	- Proporcionar prácticas en las que pueda aplicar métodos específicos en respuesta a problemas profesionales.
	Propuestas	- Desarrollar habilidades de elaboración de casos para acciones futuras.
5. <i>Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo (PEII)</i>	Escritura interpersonal y/o de difusión	- Desarrollar la comprensión y apreciación de la pertinencia de las ideas académicas que permita trasladarlas a un espacio no académico.
	Escritura intrapersonal y/o narrativa	- Desarrollar la conciencia de los motivos y/o conductas individuales o colectivas.

4.1.3 Funciones generales de las familias de géneros vinculadas con las competencias genéricas

A continuación detallaremos cada una de las 5 funciones que agrupan a las 13 familias de géneros propuestas por Gardner y Nesi con la intención de relacionarlas con las 27 competencias genéricas consideradas en nuestro estudio. Pretendemos pues poner en relación, a partir de los referentes teóricos expuestos, las relaciones entre las funciones de las familias de géneros (FG) y las competencias genéricas (CG).

Iniciaremos con el primer grupo de FG que tiene como función *promover la comprensión*. En esta agrupación, encontramos los *géneros explicativos* que también incluyen los *resúmenes*. Dichos géneros se caracterizan por promover en los estudiantes habilidades relacionadas con la síntesis de ideas y la elaboración de argumentos para la conformación de un texto (Tolchinsky, 2013), habilidades que están estrechamente relacionadas con la primera de las CG que es la *capacidad de abstracción, análisis y síntesis*.

En el segundo grupo de FG cuya intencionalidad es la de *fomentar el pensamiento crítico* se hallan los géneros que favorecen la comprensión y evaluación de un objeto de estudio, así como aquellos que promueven las habilidades de pensamiento que pretenden que los estudiantes aprendan a hacer transferencias de lo aprendido; es decir, que aprendan a pensar en situaciones específicas y con contenidos específicos para posteriormente aplicar lo aprendido a diversas situaciones, como por ejemplo las evaluaciones de productos y/o servicios. Otra de las características de esta FG es el desarrollo de la argumentación que permite el análisis de las diferentes posibilidades y puntos de vista de una teoría, posición o postura, teniendo presente los elementos y

restricciones características de cada disciplina y situación comunicativa en los distintos contextos. Lo anterior es importante, ya que de acuerdo a Pérez (2009), los estudiantes suelen centrarse en un único punto de vista, sin tener en cuenta otras posibilidades, lo que genera que sobrevaloren casos particulares y que sus argumentos estén poco organizados y estructurados. De ahí que enseñar a argumentar requiera brindar una formación orientada al desarrollo de estas habilidades.

Dentro de este mismo grupo podemos encontrar a la FG de los *ensayos*, reconocidos por promover habilidades más complejas que las que pueden requerirse en la escritura de resúmenes; un ensayo es un escrito en el que se aborda o revisa un tema determinado a partir de la lectura y el análisis de diferentes fuentes (Tolchinsky, 2013); además implica que se realicen actividades complejas de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información con el objetivo de elaborar un texto propio y original (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Zanotto, Monereo y Castelló, 2011). Resulta evidente que estos géneros permiten desarrollar aquellas CG relacionadas con la *capacidad crítica y autocrítica* (Castelló, Liesa y Monereo, 2012).

El tercer grupo de FG incluyen los géneros que tienen como intencionalidad básica la de *promover actividades de investigación*. Entre éstas se sitúan las FG relacionadas con los *análisis bibliográficos* a través de los que se favorece que los estudiantes se familiaricen con el uso de los trabajos previos producidos por las diferentes comunidades científicas disciplinares. Para que esto suceda es indispensable desarrollar actividades de búsqueda y lectura, que progresivamente pueden ser más complejas e incluir la escritura, si bien inicialmente la lectura es una pieza clave que se convierte también en una competencia a desarrollar. En este sentido es importante recordar que, dado que la escritura implica

un conjunto de prácticas que se construyen socialmente con la participación en diferentes comunidades, requiere en contextos universitarios la interacción con textos muy específicos que implican formas particulares de lectura e interpretación (Mateos, 2009). Esta interacción requiere de formas de aprendizaje de personalización de la información que permita a los alumnos evitar el plagio, una amenaza constante para las universidades (Fontenot y Fontenot, 2008). De forma paralela al conocimiento de recursos y mecanismos discursivos que permitan la escritura con voz propia hay que fomentar los valores del respeto y el reconocimiento al esfuerzo de los demás, si queremos que las conductas de evitación del plagio sean permanentes y autorreguladas.

Dentro de esta FG se encuentran también los *géneros metodológicos* y los *reportes de investigación*. A través de la escritura de estos géneros se pretende favorecer el logro de *competencias relacionadas con la investigación para la resolución de problemas* que atañen a la sociedad en general, o bien, de las organizaciones en las cuales se insertarán al culminar sus estudios. En esta misma línea, también se pretende que a través de la escritura de este tipo de géneros los estudiantes puedan gestionar sus propios procesos de aprendizaje. Además, dentro de estas familias podemos encontrar también los artículos científicos y otros géneros de iniciación a la investigación, que incluyen una variedad de propuestas que, de acuerdo a sus contenidos, alcance de la investigación y función del ejercicio dentro del proceso de formación puedan resultar ser más o menos complejos, como por ejemplo las descripciones etnográficas, las transcripciones de una entrevista, los informes de investigación, etc. (Tolchinsky, 2013).

En relación a los *artículos de investigación*, se trata de géneros estrechamente relacionados con la escritura científica, que, como es sabido necesariamente implica

incorporar otros textos de voces autorizadas que confirmen o cuestionen los argumentos del autor con la intención de comunicarlos a una comunidad científica (Miras y Solé, 2007). Además, la escritura científica promueve que los estudiantes aprendan a delimitar los problemas, a formular preguntas y seleccionar los medios más adecuados para encontrar respuestas a problemas contextualizados. De igual forma su escritura demanda de un pensamiento crítico que permita conjuntar diferentes voces con la propia, poniendo de manifiesto la propia identidad del escritor (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013).

En lo que se refiere al cuarto grupo de familias de géneros asociadas con la intencionalidad de *desarrollar la práctica profesional*, en primer lugar encontramos los géneros denominados *estudio de casos*. De acuerdo a Berger, Stratton, Thomas y Cook (2011) la escritura de estos géneros tiene el propósito de acercar la realidad profesional al aula, por lo que, a través de ellos, se pretende que los estudiantes se enfrenten a problemas del mundo real para los cuales no siempre hay una única respuesta correcta; asimismo, su correcta resolución requiere la realización de análisis en profundidad de las características que los definen previos a la toma de decisiones. Además, también implican el análisis de las medidas adoptadas por otros sujetos/profesionales para afrontar la misma situación lo que exige la puesta en marcha de procesos de evaluación sobre los aciertos y errores de las estrategias emprendidas. La resolución de casos generalmente se realiza en grupo, por lo que también favorecen el *trabajo en equipo*, las *habilidades inter e intra personales* y la *capacidad de alcanzar metas colectivas* lo que redundará en procesos afectivos y emocionales relacionados con el auto concepto y la autoconfianza de los estudiantes (Camacho, 2015).

En el caso de las FG de *resolución de problemas* localizamos que dentro de estos géneros algunos pueden estar vinculados a metodologías como la del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). La utilización del ABP dentro del salón de clases fomenta el aprendizaje activo, vinculando así el aprendizaje escolar a la vida real y desarrollando habilidades de pensamiento para la toma de decisiones, además de posibilitar la integración del conocimiento procedente de varias disciplinas (Díaz Barriga, 2005). Estas actividades -que se ven acompañadas de la escritura de sus géneros correspondientes- van en la dirección de alcanzar el aprendizaje cooperativo, la reflexión, las *habilidades de comunicación oral y escrita*, así como de generar las *actitudes para la resolución de problemas* y la construcción de significados, las cuales son características y/o competencias indispensables de los modelos educativos que se requieren en esta nueva era de la información.

Por otra parte, la *resolución de problemas* también se ha relacionado por parte de algunos autores (Álvarez, 2005; Pérez, 2009), con una mayor consciencia de la diversidad por parte de los estudiantes, sobretodo cuando trabajan en pequeños grupos debido al esfuerzo que requiere comunicarse con los demás y conjugar las aportaciones de los participantes requiriendo que cada uno de ellos deba explicitar sus argumentos en relación al objetivo solicitado. Asimismo, contribuye a descentralizar el punto de vista individual, favoreciendo a su vez la escucha, el respeto y el desarrollo de la empatía, actitudes imprescindibles para convivir en armonía en un mundo tan complejo y multicultural como el actual.

Respecto a las FG de *diseños y propuestas* incluyen géneros como los *planes de negocio* que permiten a los estudiantes describir sus ideas de futuros negocios con lo que favorecen el desarrollo de habilidades de organización y planeación, que están

estrechamente relacionadas con las *competencias de organizar y planificar el tiempo*, así como con las de identificar y resolver problemas a través de la creación de productos y/o servicios. Asimismo, a través de su elaboración en pequeños grupos alientan el trabajo en equipo y los *procesos de toma de decisiones* para identificar cuál es la mejor manera de elaborarlos y lanzarlos al mercado. Otra de las bondades que tiene la realización de un plan de negocios es que su elaboración puede implicar la necesidad de integrar otros géneros, como por ejemplo *encuestas de mercados y/o trabajos de investigación, diseños, ejercicios y propuestas* que durante su desarrollo van replanteando las ideas originales y los juicios previos (Balanko, 2007). Además, al requerir dentro de su estructura un apartado financiero promueven el desarrollo de habilidades cognitivas basadas en operaciones complejas y abstractas (Grajales, 2011). En consecuencia, el hecho de que los planes de negocios integren a otros géneros como propuestas y diseños también permite que los estudiantes desarrollen su imaginación y creatividad, competencias relacionadas con el emprendimiento y la resolución de problemas proponiendo productos innovadores que contribuyan a la administración exitosa de empresas rentables y al desarrollo regional a través de proyectos sustentables y sostenibles. Este tipo de actividades permiten a su vez que los estudiantes se planteen como enfrentar los retos que caracterizan el mercado laboral actual, en el que la autonomía es un valor que se cotiza cada día más al alza debido el alto índice de desempleo. Una última característica de estos géneros es que su realización permite que los estudiantes entiendan el propósito, la estructura y la relación de las empresas con otros actores de la sociedad, información que todo emprendedor debería conocer (Trivedi, 2014).

El quinto grupo de FG contiene géneros asociados con la intención de *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo*. En los primeros podemos situar a géneros como los *textos de divulgación*, que permiten que los estudiantes aprendan a elaborar síntesis a través de un lenguaje claro y directo (Tolchinsky, 2013). Los géneros relacionados con la escritura intrapersonal, incluyen por ejemplo las *bitácoras* que para algunos autores promueven que los estudiantes sintetizen y describan comportamientos y apliquen criterios de selección para enunciar lo más importante; asimismo incrementan sus *habilidades de observación y auto-observación* las cuales les ayuda a comprender sus propias conductas, así como la de sus compañeros para posteriormente elaborar reflexiones contextualizadas (Barrales et al., 2012; Campirán, 1999; Hernández-Aramburo, 2005; Mayoral, 2011).

También los *portafolios* se encuentran dentro de los géneros que incluye la escritura intrapersonal. Los portafolios crean las condiciones para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus experiencias e identificar sus fortalezas y debilidades en relación con sus acciones y aprendizajes en las diferentes asignaturas (Brammer, 2011). De igual forma, permiten desarrollar el pensamiento creativo a través del uso de la imaginación de situaciones que ayudan a construir y articular su identidad profesional. Algunos estudios recientes enfatizan que varias escuelas de negocios utilizan el portafolio electrónico con la intención de ayudar a sus estudiantes a desarrollar procesos relacionados con la toma de conciencia, necesarios e indispensables para afrontar exitosamente la transición de dejar de ser estudiantes universitarios para convertirse en profesionales que deben insertarse al campo laboral (Graves y Epstein, 2011). Además, su elaboración incrementa las oportunidades creativas para la reflexión significativa, lo cual incide en el aumento de la autoestima proporcionando un mecanismo mediante el

cual se pueda supervisar el desarrollo personal, académico y el logro de los objetivos de los estudiantes (Okoro, Washington y Cardon, 2011) .

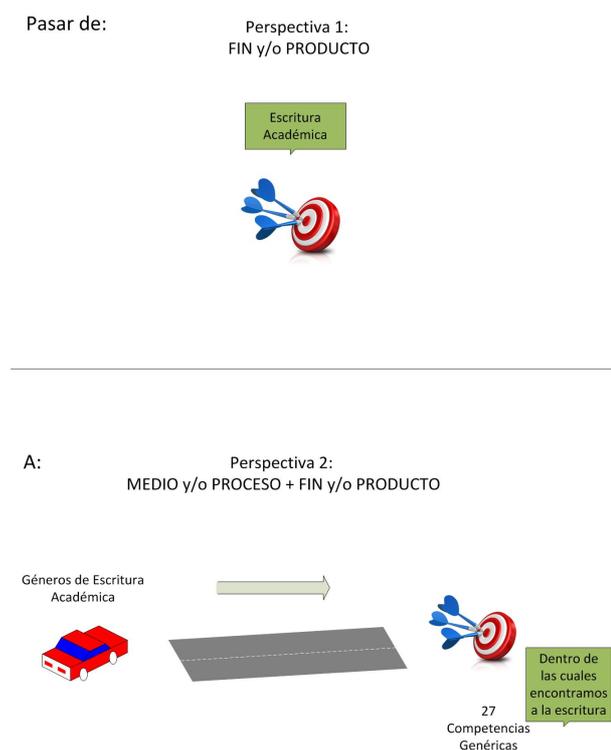
Finalmente, dentro de estas últimas familias de géneros también se pueden encontrar sencillas *prácticas de escritura narrativa*, no menos importantes, como por ejemplo: aquellas vinculadas con las redes sociales que permiten crear un entorno que favorece el aprendizaje del uso efectivo de las herramientas tecnológicas y la toma de conciencia de las trampas y los usos inapropiados de las mismas; también se pueden abordar determinados contenidos -ya sea en facebook o twitter- que permitan alcanzar algunos objetivos empresariales y a la vez dar a conocer que no solamente deben ser considerados como un medio para una interacción social personal, sino como una herramienta mercadológica, generando así un aumento de la motivación de los estudiantes para escribir más conscientemente, y favoreciendo el pensamiento crítico en torno a los conceptos clave que incluirán en sus redes sociales; estas actividades ofrecen la oportunidad de aplicar y mejorar sus habilidades de escritura a situaciones de un mundo real afectando por ende sus roles de lectores y autores a través de actividades más lúdicas (Coll y Castelló, 2010; Crews y Stitt-Gohdes, 2012) .

4.1.4 Las practicas de escritura académica y el desarrollo de competencias como elementos de los sistemas de actividad

A nuestro parecer y de acuerdo a los párrafos anteriores se pueden identificar relaciones entre las diferentes finalidades que persigue cada una de las familias de géneros descritas y las 27 competencias genéricas que se mencionan al inicio de este trabajo. Esto implica suponer que si bien la *capacidad oral y escrita* es una competencia y un objetivo que se desea alcanzar, constituye a la vez una herramienta e implica el

desarrollo de un proceso (Castelló, Pozo y Monereo, 2004; Iñesta y Castelló, 2008) mediante el que -a través de determinadas actividades y prácticas de escritura- se pueden desarrollar las diferentes competencias genéricas. (Véase Figura 24).

Figura 24. La escritura como proceso y producto

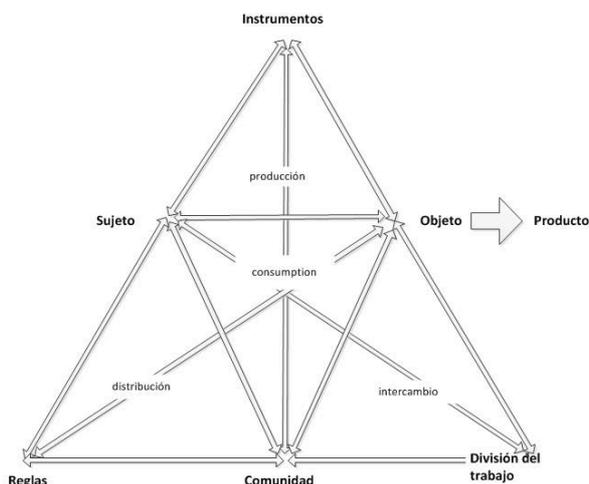


En la Figura 24 se puede apreciar este primer supuesto, que implica pasar de la posición 1 en dónde la escritura es considerada un producto a la posición 2, la cual considera que la escritura al tener diferentes funciones y características también puede abordarse como un proceso (conjunto de acciones) que puede facilitar el desarrollo de las diferentes competencias.

La afirmación de que el logro de competencias se puede alcanzar a través de la escritura académica, se fundamenta también en la propuesta teórica de los Sistemas de Actividad

de Engeström, y a su posterior adaptación al contexto de la escritura académica por Camps y Castelló (2013). Véase Figura 25.

Figura 25. Modelo de sistema de actividad según Engeström



Tomando como referente el esquema que ilustra la Figura 25 podemos identificar que en el caso de esta investigación los sujetos estarían representados por los estudiantes, los docentes y los directivos de la Facultad de Contaduría y Administración; el objeto estaría encaminado al desarrollo de las 27 competencias genéricas y los instrumentos que se contemplan como mediadores para llevar a cabo las acciones serían las 13 familias de géneros de escritura académica. Asimismo, la actividad estaría influenciada por la cultura organizacional de la comunidad, lo cual incidiría en el diseño y aplicación de reglas y formas de división del trabajo.

Lo anterior coincide con las propuestas recientes de Castelló, Iñesta y Corcelles (2013), Castelló e Iñesta, (2012) o Corcelles, Cano, Bañales y Vega (2013), quienes afirman que los textos al considerarse como *artefactos en actividad* devienen artefactos

semióticos que permiten un tipo específico de mediación de significados que se halla siempre situado. Ello implica reconocer que los textos se elaboran en función de su procedencia, conformada por el lugar y la situación en que fueron elaborados, así como de las personas que los leyeron y la formación cultural en términos de géneros y discursos a partir de los cuales fueron diseñados. Del mismo modo, los textos pueden convertirse en un segundo estímulo –desde la perspectiva de Vygotsky- ya que cuando los estudiantes se enfrentan a la tarea de escribir (primer estímulo), los textos pueden operar como herramientas o artefactos que pueden ser llenados con significados y entregarse a nuevos signos de mediación lo cual puede permitir que los estudiantes se replanteen las tareas de escritura.

Sintetizando, los estudiantes son integrantes de diversos Sistemas de Actividad en los que llevan a cabo actividades específicas de enseñanza y aprendizaje. Cada una de estas actividades está pensada o diseñada para alcanzar una meta o cubrir un objetivo. Estos objetivos o finalidades son sociales y cada uno de los participantes puede apropiarse de ellos. Para alcanzarlos, es necesario realizar una serie de acciones, las cuales pueden describirse como participaciones sociales que se construyen en el marco de la actividad (Camps y Castelló, 2013).

En este contexto, nos interesa analizar las posibles relaciones entre la escritura de géneros académicos y el logro de las competencias genéricas, para identificar si estas relaciones van en el sentido que hemos apuntado en este marco teórico. Concretamente este estudio se plantea los objetivos que se detallan a continuación.

Objetivos:

1. Identificar si existe algún tipo de relación entre el nivel de desarrollo de competencias genéricas y la escritura de géneros de las diferentes familias, tomando como punto de referencia las percepciones de los estudiantes.
2. Identificar cuáles son las familias de géneros de escritura académica que tienen mayor relación con el desarrollo de cada una de las competencias genéricas.

4.2 Método

4.2.1 Diseño

En este estudio se adoptó un diseño de investigación comparativo relacional de tipo transversal, no experimental.

4.2.2 Participantes

El estudio se llevó a cabo con 791 estudiantes de las cuatro carreras que integran la Facultad de Contaduría y Administración (Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales y Administrativos y Gestión de Negocios). La población de la Facultad de Contaduría y Administración era de 2729 , según datos de Secretaría de la Facultad (Diciembre 2012) .

Con el interés de realizar un muestreo irrestricto aleatorio, se procedió a determinar el tamaño de la muestra empleando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Npq}{(N-1)D+pq} \quad , \quad D = \frac{B^2}{4}$$

Donde

N es el tamaño de la población

$p = 0.5$ es la proporción de éxito

$q = 0.5$ es la proporción de fracaso

B máximo error permitido por el investigador

Asumiendo máxima varianza y un error de $B = 3\%$ con un 95% de confiabilidad, se obtuvo $n = 790$ estudiantes a entrevistar.

Como se contaba con cuatro estratos o carreras, $n = 790$ se distribuyó la muestra de manera proporcional al tamaño de cada estrato, tal como muestra la Tabla 29.

Tabla 29. *Propuesta de la muestra estratificada de cada una de las carreras*

Carrera	Población	% de P	Muestra
Facultad de Contaduría y Administración.	2729	100	
Contaduría	869	32	253
Administración	1044	38	301
Sistemas Computacionales Administrativos	579	21	166
Gestión de Negocios	237	9	71
Total de la Muestra			791

4.2.3 Instrumentos

Para la identificación de las competencias genéricas y los tipos de géneros de escritura se utilizaron dos cuestionarios que se describen a continuación.

a) *Cuestionario de Competencias Genéricas*. Fue elaborado por el *Proyecto Tuning América Latina* (Tuning, 2007). Se trata de una escala tipo Likert mediante la que los estudiantes deben valorar en primer lugar, la importancia de las 27 competencias genéricas como parte de su formación académica, en segundo lugar la presencia de dichas competencias en sus estudios y finalmente en tercer lugar la posición que les asignarían a las competencias que identifican como más importantes. El total de ítems que contiene son 71 y las opciones de respuesta en ambos casos oscilan entre 1 (poco) y 4 (mucho). Para efectos de este estudio el apartado de datos generales fue adaptado para poder obtener información vinculada a la identificación de la carrera en la cual estaban realizando sus estudios. (Ver Anexo 1).

b) *Cuestionario para la identificación de géneros de escritura académica (CIGEC)*. Se trata de un instrumento elaborado *ad hoc* para este estudio, tomando como referencia instrumentos anteriores en los que se analizaban las prácticas y géneros de escritura académica (Castelló y Mateos, 2015; Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé, 2012) y la propuesta de clasificación de géneros elaborada por Gardner y Nesi (2012). El cuestionario también adoptó la estructura de una escala tipo Likert, con 25 ítems que contenían cinco niveles de respuestas que variaban desde “nunca” hasta “muy a menudo”. (Ver Anexo 2).

Para determinar la confiabilidad del *CIGEC* se utilizó la prueba de consistencia interna o coeficiente de Cronbach (α de Cronbach). Este coeficiente provee un estimado de confiabilidad basado en todas las posibles correlaciones entre dos grupos de preguntas en una prueba. El cálculo del coeficiente α se fundamenta en la correlación media de cada pregunta en cada una de las escalas, con el total de las mismas, y el número de preguntas que contiene (Zúñiga, Carrillo-Jiménez, Fos, Gandek, y Medina-Moreno, 1999).

4.2.4 Procedimiento

Para realizar la aplicación del cuestionario, se contó con la lista de estudiantes de cada carrera y sus correspondientes correos electrónicos. En una primera etapa se realizó la invitación a 800 estudiantes, de los cuales solo respondieron el 50%. Ello exigió aumentar la invitación a 500 estudiantes más, así como insistir en el llenado del cuestionario. El instrumento se envió a través de la plataforma *Lime Survey*, obteniendo un tamaño de muestra real de 791 alumnos, distribuidos por estrato de la siguiente manera:

Tabla 30. *Muestra final estratificada de cada una de las carreras*

Carrera	Muestra final
Contaduría	256
Administración	292
Sistemas Computacionales Administrativos	161
Gestión de Negocios	82
Total de la Muestra	791

El *link* estuvo activo desde el 1 de abril de 2013 hasta el 31 de mayo del mismo año. Después de la aplicación de los cuestionarios se realizaron los cálculos estadísticos de correlaciones y regresiones con ayuda del paquete estadístico SPSS . 21

4.3 Resultados

La estructura de la presentación de los resultados está conformada en dos secciones que responden a cada uno de nuestros objetivos. En la primera nos ocupamos de presentar las correlaciones resultantes entre las 5 funciones principales de las 13 familias de géneros (FG) frente a las 27 competencias genéricas (CG). En la segunda ofrecemos los resultados relativos a cuáles son las FG de escritura académica que tienen mayor relación con el desarrollo de cada una de las CG obtenidos mediante regresiones lineales de las competencias genéricas con el conjunto de las familias de géneros agrupadas por su funcionalidad.

4.3.1 Correlaciones entre el nivel de desarrollo de competencias genéricas y la escritura de géneros de las diferentes familias, tomando como punto de referencia las percepciones de los estudiantes

Antes de presentar los resultados de las correlaciones, resulta pertinente mostrar los resultados descriptivos (media y desviación típica) de las respuestas de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (a nivel global) tanto de los tipos de géneros de escritura -que para efectos de este estudio estarán asociados a su vez por el criterio de funcionalidad-, como del desarrollo de las competencias genéricas (ver Tablas 31, 32 y 33).

Tabla 31. *Media y desviación típica de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración.*

FG	M	DS
FG1 EXPL	3.33	0.95
FG2 EJER	3.58	0.91
FG3 TCRI	3.35	0.95
FG4 ENSA	3.40	1.03
FG5 ABIB	3.03	1.06
FG6 METO	3.39	0.97
FG7 RINV	3.36	1.05
FG8 CDES	3.25	0.94
FG9 DISE	2.82	1.07
FG10 PDPR	3.13	1.05
FG11 PROP	3.29	1.04
FG12 EIDI	2.80	1.14
FG13 EINA	3.12	1.07

Nota. FG= Familias de Géneros, FG1EXPL= Textos explicativos o descriptivos, FG2EJER= Ejercicios, FG3TCRI= Textos críticos, FG4ENSA= Ensayo, FG5ABIB= Análisis bibliográficos, FG6METO= Metodologías, FG7RINV= Reportes de investigación, FG8CDES= Casos de estudio, FG9DISE= Diseños, FG10PDPR= Planteamiento de problemas, FG11PROP= Propuestas, FG12EIDI= Escritura interpersonal y/o de difusión, FG13EINA= Escritura intrapersonal y/o narrativa.

Tabla 32. *Media y desviación típica de cada uno de los factores con base en su funcionalidad.*

FFG	M	DS
PCOM	3.46	0.82
PPCR	3.38	0.80
PINV	3.26	0.83
PPPR	3.12	0.82
PEII	2.96	0.97

Nota. FFG= Funcionalidades de las Familias de Géneros, PCOM=Promover la comprensión, PPCR=Fomentar el pensamiento crítico, PINV=Promover las actividades de investigación, PPPR=Desarrollar la práctica profesional y PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo.

Tabla 33. *Media y desviación típica de las 27 competencias genéricas.*

CG	M	DS
C1	2.79	0.63
C2	2.88	0.72
C3	2.82	0.77
C4	3.01	0.68
C5	2.91	0.77
C6	2.94	0.71
C7	2.49	0.83
C8	2.86	0.79
C9	2.92	0.73
C10	2.95	0.74
C11	2.92	0.68
C12	2.84	0.74
C13	2.78	0.75
C14	2.76	0.84
C15	3.00	0.73
C16	3.09	0.70
C17	3.21	0.72
C18	2.90	0.72
C19	2.91	0.78
C20	2.72	0.90
C21	2.75	0.79
C22	2.73	0.85
C23	2.47	0.85
C24	2.99	0.75
C25	2.91	0.80
C26	3.08	0.82
C27	3.13	0.77

Nota. CG= Competencia Genérica, C1=Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, C2=Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, C3=Capacidad para organizar y planificar el tiempo, C4=Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, C5=Responsabilidad social y compromiso ciudadano, C6=Capacidad de comunicación oral y escrita, C7=Capacidad de comunicación en un segundo idioma, C8=Habilidades en el uso de las tecnologías de la información, C9=Capacidad de investigación, C10=Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, C11=Habilidades para buscar procesar y analizar información, C12=Capacidad crítica y autocrítica, C13=Capacidad para actuar en nuevas situaciones, C14=Capacidad creativa, C15=Capacidad para identificar plantear y resolver problemas, C16=Capacidad para tomar decisiones, C17=Capacidad de trabajo en equipo, C18=Habilidades interpersonales, C19=Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, C20=Compromiso con la preservación del medio ambiente, C21=Compromiso con su medio socio-cultural, C22=Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, C23=Habilidad para trabajar en contextos internacionales, C24=Habilidad para trabajar en forma autónoma, C25=Capacidad para formular y gestionar proyectos, C26=Compromiso ético y C27=Compromiso con la calidad.

De acuerdo a los resultados, observamos de las tablas anteriores que son 11 las FG que se escriben y que están por encima del nivel medio reflejando que *diseños y escritura interpersonal* no rebasan este nivel (ver Tabla 31); las tres FG que más se escriben son

ejercicios, ensayo y metodologías. En la Tabla 32, se identifica que las FG asociadas por la intencionalidad de *fomentar la expresión y comprensión de ideas* en los niveles personal y colectivo aparecen como aquellos que menos se realizan. Y en cuanto a la Media de las percepciones sobre el nivel en que se desarrollan las competencias genéricas en la universidad, los resultados indican que las CG que más se han desarrollado son la *capacidad de trabajo en equipo, el compromiso con la calidad, la capacidad para tomar decisiones, el compromiso ético y el conocimiento sobre el área de estudio y profesión*; en cuanto al nivel de desarrollo sólo 5 CG rebasan el nivel óptimo deseado (ver Tabla 33).

Tal como se recoge en la Tabla 34, que incluye el total de las correlaciones entre géneros y competencias y en la Tabla 35 que incluye exclusivamente las correlaciones pertenecientes a las 5 agrupaciones de FG con cada una de las CG, los resultados indican que 26 de las 27 competencias genéricas obtuvieron una correlación positiva con cada una de las familias de géneros. Sólo la competencia *capacidad de comunicación en un segundo idioma* no obtuvo correlación con las familias de género cuya intencionalidad es *promover la comprensión* (PCOM) y aquellas que pretenden *promover el pensamiento crítico* (PPCR).

Tabla 35. Correlaciones (Pearson) entre las 27 CG y las 5 intencionalidades de las FG).

CG	PCOM	PPCR	PINV	PPPR	PEII
C1	.148**	.144**	.116**	.182**	.122**
C2	.101**	.126**	.127**	.146**	.138**
C3	.107**	.140**	.104**	.147**	.165**
C4	.103**	.144**	.129**	.117**	.108**
C5	.098**	.141**	.154**	.201**	.206**
C6	.183**	.245**	.245**	.198**	.209**
C7	0.064	0.055	.094**	.073*	.122**
C8	.099**	.106**	.194**	.177**	.210**
C9	.197**	.176**	.229**	.217**	.249**
C10	.190**	.140**	.174**	.201**	.247**
C11	.171**	.142**	.166**	.170**	.221**
C12	.188**	.204**	.230**	.229**	.243**
C13	.179**	.171**	.192**	.204**	.236**
C14	.156**	.168**	.235**	.232**	.254**
C15	.209**	.175**	.203**	.213**	.258**
C16	.197**	.188**	.202**	.218**	.214**
C17	.192**	.167**	.190**	.172**	.125**
C18	.143**	.126**	.177**	.204**	.232**
C19	.147**	.217**	.220**	.223**	.246**
C20	.117**	.120**	.198**	.196**	.241**
C21	.195**	.208**	.233**	.190**	.244**
C22	.186**	.201**	.232**	.181**	.193**
C23	.120**	.177**	.172**	.195**	.248**
C24	.138**	.109**	.121**	.144**	.165**
C25	.225**	.229**	.273**	.282**	.238**
C26	.217**	.206**	.201**	.251**	.254**
C27	.194**	.233**	.223**	.227**	.216**

Nota. **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

CG= Competencia Genérica, C1=Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, C2=Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, C3=Capacidad para organizar y planificar el tiempo, C4=Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, C5=Responsabilidad social y compromiso ciudadano, C6=Capacidad de comunicación oral y escrita, C7=Capacidad de comunicación en un segundo idioma, C8=Habilidades en el uso de las tecnologías de la información, C9=Capacidad de investigación, C10=Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, C11=Habilidades para buscar procesar y analizar información, C12=Capacidad crítica y autocrítica, C13=Capacidad para actuar en nuevas situaciones, C14=Capacidad creativa, C15=Capacidad para identificar plantear y resolver problemas, C16=Capacidad para tomar decisiones, C17=Capacidad de trabajo en equipo, C18=Habilidades interpersonales, C19=Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, C20=Compromiso con la preservación del medio ambiente, C21=Compromiso con su medio socio-cultural, C22=Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, C23=Habilidad para trabajar en contextos internacionales, C24=Habilidad para trabajar en forma autónoma, C25=Capacidad para formular y gestionar proyectos, C26=Compromiso ético y C27=Compromiso con la calidad, PCOM=Promover la comprensión, PPCR=Fomentar el pensamiento crítico, PINV=Promover las actividades de investigación, PPPR=Desarrollar la práctica profesional y PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo.

Cabe mencionar que los mayores niveles de correlación se observaron entre las FG cuya intencionalidad es la de *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles*

personal y colectivo con las competencias: capacidad creativa, capacidad para identificar plantear y resolver problemas, compromiso ético. De igual forma las FG que *promueven la práctica profesional con las competencias: capacidad para formular y gestionar proyectos y compromiso ético.* Y finalmente entre las FG que *promueven la investigación con la competencia: capacidad para formular y gestionar proyectos.* Por otro lado, cabe señalar que si bien casi todas las correlaciones son significativas, su nivel de medición en general es débil de acuerdo a la propuesta de Sampieri (2010).

4.3.2 Familias de géneros de escritura académica que tienen mayor relación con el desarrollo de cada una de las competencias genéricas

En esta segunda parte, tal y como se mencionó al inicio de este apartado, se presentarán los resultados de cada una de las regresiones lineales multivariantes realizadas y los modelos resultantes después de haber empleado el método Stepwise. El orden de presentación está en función de los resultados presentados en la Tabla 27.

Tabla 36. *Regresión múltiple para la CG C1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PPPR	0.14	[0.09, 0.19]	0.18	5.19	.000

Nota. R²=.32 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PPPR= Desarrollar la práctica profesional

En relación a la competencia *capacidad de abstracción, análisis y síntesis*, los resultados (ver Tabla 36) indican una relación significativa con los géneros relativos al *desarrollo de la práctica profesional*. El modelo explica el 3% de la variable *capacidad de abstracción, análisis y síntesis*.

Tabla 37. Regresión múltiple para la CG C2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica

Variable	B	95% IC	β	t	p
PPPR	0.13	[0.07, 0.19]	0.15	4.14	.000

Nota. R²=.20 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PPPR= Desarrollar la práctica profesional

En cuanto a la competencia *capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*, los resultados (ver Tabla 37) indican una relación significativa con los géneros relativos al *desarrollo de la práctica profesional*. El modelo explica el 2% de la variable *capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*.

Tabla 38. Regresión múltiple para la CG C3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.13	[0.08, 0.19]	0.17	4.71	.000

Nota. R²=.26 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII= Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo.

Para la competencia *capacidad para organizar y planificar el tiempo*, los resultados (ver Tabla 38) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo*. El modelo explica el 3% de la variable *capacidad para organizar y planificar el tiempo*.

Tabla 39. Regresión múltiple para la CG C4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión

Variable	B	95% IC	β	t	p
PPCR	0.12	[0.06, 0.18]	0.14	4.09	.000

Nota. R²=.19 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PPCR= Fomentar el pensamiento crítico.

En referencia a la competencia *conocimientos sobre el área de estudios y la profesión*, los resultados (ver Tabla 39) indican una relación significativa con los géneros relativos

a *fomentar el pensamiento crítico*. El modelo explica el 2% de la variables *conocimientos sobre el área de estudio y la profesión*.

Tabla 40. *Regresión múltiple para la CG C5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.10	[0.04, 0.17]	0.13	3.07	.002
PPPR	0.11	[0.03, 0.19]	0.12	2.77	.006

Nota. R²=.49 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII= Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PPPR= Desarrollar la práctica profesional

En relación a la competencia *responsabilidad social y compromiso ciudadano*, los resultados (ver Tabla 40) indican una relación significativa con los géneros relacionados a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo y desarrollar la práctica profesional*. El modelo explica el 5% de la variable *responsabilidad social y compromiso ciudadano*.

Tabla 41. *Regresión múltiple para la CG C6. Capacidad de comunicación oral y escrita*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PPCR	0.14	[0.06, 0.21]	0.15	3.56	.000
PINV	0.13	[0.06, 0.20]	0.15	3.52	.000

Nota. R²=.72 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PPCR= Fomentar el pensamiento crítico, PINV: Promover las actividades de investigación.

Para la competencia *capacidad de comunicación oral y escrita*, los resultados (ver Tabla 41), indican una relación significativa, con los géneros vinculados a *fomentar el pensamiento crítico y promover las actividades de investigación*. El modelo explica el 8% de la variable *capacidad de comunicación oral y escrita*.

Tabla 42. *Regresión múltiple para la CG C7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.10	[0.04, 0.16]	0.12	3.45	.001

Nota. R²=.14 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII= Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo.

En cuanto a la competencia *capacidad de comunicación en un segundo idioma*, los resultados (ver Tabla 42) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo*. El modelo explica el 1% de la variable *capacidad de comunicación en un segundo idioma*.

Tabla 43. *Regresión múltiple para la CG C8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.12	[0.05, 0.19]	0.15	3.54	.000
PINV	0.11	[0.03, 0.18]	0.11	2.67	.008

Nota. R²=.50 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII= Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PINV= Promover las actividades de investigación.

Para la competencia *habilidades en el uso de las tecnologías de la información*, los resultados (ver Tabla 43) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal* y con los géneros dirigidos a *promover las actividades de investigación*. El modelo explica el 5% de la variable *habilidades en el uso de las tecnologías de la información*.

Tabla 44. *Regresión múltiple para la CG C9. Capacidad de investigación*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.12	[0.06, 0.18]	0.16	3.73	.000
PINV	0.09	[0.01, 0.16]	0.10	2.34	.019
PCOM	0.08	[0.01, 0.15]	0.09	2.23	.026

Nota. R²=.76 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII: Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PINV= Promover las actividades de investigación, PCOM= Promover la comprensión.

En cuanto a la competencia *capacidad de investigación*, los resultados (ver Tabla 44) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y*

comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, promover las actividades de investigación y promover la comprensión. El modelo explica el 8 % de la variable capacidad de investigación.

Tabla 45. *Regresión múltiple para la CG C10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.15	[0.1, 0.21]	0.20	5.40	.000
PCOM	0.10	[0.03, 0.16]	0.11	2.90	.004

Nota. R2=.68 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PCOM=Promover la comprensión.

En cuanto a la competencia *capacidad de aprender y actualizarse permanentemente*, los resultados (ver Tabla 45) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo y promover la comprensión*. El modelo explica el 7% de la variable *capacidad de aprender y actualizarse permanentemente*.

Tabla 46. *Regresión múltiple para la CG C11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.13	[0.08, 0.18]	0.18	4.81	.000
PCOM	0.08	[0.02, 0.14]	0.10	2.59	.010

Nota. R2=.55 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PCOM= Promover la comprensión.

En cuanto a la competencia *habilidades para buscar, procesar y analizar información*, los resultados (ver Tabla 46) indican una relación significativas con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo y promover la comprensión*. El modelo explica el 5.5% de la variable *habilidades para buscar, procesar y analizar información*.

Tabla 47. *Regresión múltiple para la CG C12. Capacidad crítica y autocrítica*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.10	[0.03, 0.16]	0.13	2.78	.006
PINV	0.10	[0.02, 0.17]	0.11	2.45	.015
PPPR	0.09	[0.01, 0.17]	0.09	2.07	.038

Nota. R²=.73 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PINV=Promover las actividades de investigación, PPPR=Desarrollar la práctica profesional.

En cuanto a la competencia *capacidad crítica y autocrítica*, los resultados (ver Tabla 47) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, promover las actividades de investigación y desarrollar la práctica profesional*. El modelo explica el 7% de la variable *capacidad crítica y autocrítica*.

Tabla 48. *Regresión múltiple para la CG C13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.15	[0.09, 0.21]	0.20	5.20	.000
PCOM	0.09	[0.02, 0.16]	0.10	2.67	.008

Nota. R²=.62 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII= Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PCOM=Promover la comprensión.

En cuanto a la competencia *capacidad para actuar en nuevas situaciones*, los resultados (ver Tabla 48) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo y promover la comprensión*. El modelo explica el 6% de la variable *capacidad para actuar en nuevas situaciones*.

Tabla 49. *Regresión múltiple para la CG C14. Capacidad creativa*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.15	[0.08, 0.22]	0.18	4.33	.000
PINV	0.14	[0.05, 0.22]	0.13	3.27	.001

Nota. R²=.75 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PINV=Promover las actividades de investigación.

En cuanto a la competencia *capacidad creativa*, los resultados (ver Tabla 49) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo y promover las actividades de investigación*. El modelo explica el 7.5% de la variable *capacidad creativa*.

Tabla 50. *Regresión múltiple para la CG C15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.15	[0.1, 0.21]	0.21	5.56	.000
PCOM	0.11	[0.05, 0.18]	0.13	3.37	.001

Nota. R²=.78 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII= Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PCOM= Promover la comprensión.

En cuanto a la competencia *capacidad para identificar, plantear y resolver problemas*, los resultados (ver Tabla 50) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo y promover la comprensión*. El modelo explica el 8% de la variable *capacidad para identificar, plantear y resolver problemas*.

Tabla 51. *Regresión múltiple para la CG C16. Capacidad para tomar decisiones*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PPPR	0.08	[0, 0.16]	0.10	2.05	.041
PEII	0.08	[0.02, 0.14]	0.12	2.67	.008
PCOM	0.09	[0.02, 0.15]	0.10	2.48	.013

Nota. R²=.62 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PPPR=Desarrollar la práctica profesional, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PCOM= Promover la comprensión.

En cuanto a la competencia *capacidad para tomar decisiones*, los resultados (ver Tabla 51) indican una relación significativa con los géneros relativos a *desarrollar la práctica profesional, fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y*

colectivo y promover la comprensión. El modelo explica el 6% de la variable *capacidad para tomar decisiones.*

Tabla 52. *Regresión múltiple para la CG C17. Capacidad de trabajo en equipo*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PCOM	0.12	[0.05, 0.18]	0.13	3.41	.001
PINV	0.11	[0.04, 0.18]	0.13	3.30	.001

Nota. R²=.48 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PCOM= Promover la comprensión, PINV= Promover las actividades de investigación.

En cuanto a la competencia *capacidad de trabajo en equipo*, los resultados (ver Tabla 52) indican una relación significativa con los géneros relativos a *promover la comprensión y promover las actividades de investigación.* El modelo explica el 5% de la variable *capacidad de trabajo en equipo.*

Tabla 53. *Regresión múltiple para la CG C18. Habilidades interpersonales*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.13	[0.06, 0.19]	0.17	3.95	.000
PPPR	0.09	[0.01, 0.16]	0.10	2.33	.020

Nota. R²=.58 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII= Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PPPR= Desarrollar la práctica profesional.

En cuanto a la competencia *habilidades interpersonales*, los resultados (ver Tabla 53) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo y desarrollar la práctica profesional.* El modelo explica el 6% de la variable *habilidades interpersonales.*

Tabla 54. *Regresión múltiple para la CG C19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.15	[0.08, 0.21]	0.18	4.66	.000
PPCR	0.12	[0.05, 0.2]	0.13	3.20	.001

Nota. R²=.73 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PPCR= Fomentar el pensamiento crítico.

En cuanto a la competencia *capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes*, los resultados (ver Tabla 54) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo* y *fomentar el pensamiento crítico*. El modelo explica el 7% de la variable *capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes*.

Tabla 55. Regresión múltiple para la CG C20. Compromiso con la preservación del medio ambiente

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.18	[0.1, 0.25]	0.19	4.55	.000
PINV	0.10	[0.01, 0.19]	0.09	2.21	.027

Nota. R2=.61 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PINV=Promover las actividades de investigación.

En cuanto a la competencia *compromiso con la preservación del medio ambiente*, los resultados (ver Tabla 55) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo* y *promover las actividades de investigación*. El modelo explica el 6% de la variable *compromiso con la preservación del medio ambiente*.

Tabla 56. Regresión múltiple para la CG C21. Compromiso con su medio socio-cultural

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.12	[0.05, 0.19]	0.15	3.52	.000
PINV	0.10	[0.02, 0.19]	0.11	2.56	.011
PCOM	0.08	[0.01, 0.15]	0.08	2.15	.032

Nota. R2=.75 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PINV=Promover las actividades de investigación, PCOM=Promover la comprensión.

En cuanto a la competencia *compromiso con su medio socio-cultural*, los resultados (ver Tabla 56) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo*, *promover las*

actividades de investigación y promover la comprensión. El modelo explica el 7.5% de la variable *compromiso con su medio socio-cultural.*

Tabla 57. *Regresión múltiple para la CG C22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PINV	0.19	[0.11, 0.27]	0.19	4.79	.000
PCOM	0.10	[0.03, 0.18]	0.10	2.60	.010

Nota. R2=.59 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PINV= Promover las actividades de investigación, PCOM=Promover la comprensión.

En cuanto a la competencia *valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad*, los resultados (ver Tabla 57) indican una relación significativa con los géneros relativos a *promover las actividades de investigación y promover la comprensión.* El modelo explica el 6% de la variable *valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.*

Tabla 58. *Regresión múltiple para la CG C23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.22	[0.16, 0.27]	0.25	7.18	.000

Nota. R2=.60 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo.

En cuanto a la competencia *habilidad para trabajar en contextos internacionales*, los resultados (ver Tabla 58) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo.* El modelo explica el 6% de la variable *habilidad para trabajar en contextos internacionales.*

Tabla 59. *Regresión múltiple para la CG C24. Habilidad para trabajar en forma autónoma*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.10	[0.04, 0.16]	0.13	3.42	.001
PCOM	0.08	[0.01, 0.15]	0.09	2.23	.026

Nota. R2=.31 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PCOM=Promover la comprensión.

En cuanto a la competencia *habilidad para trabajar en forma autónoma*, los resultados (ver Tabla 59) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo y promover la comprensión*. El modelo explica el 3% de la variable *habilidad para trabajar en forma autónoma*.

Tabla 60. *Regresión múltiple para la CG C25. Capacidad para formular y gestionar proyectos*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PPPR	0.18	[0.11, 0.26]	0.19	4.67	.000
PINV	0.16	[0.09, 0.24]	0.17	4.16	.000

Nota. R2=.97 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PPPR= Desarrollar la práctica profesional, PINV= Promover las actividades de investigación.

En cuanto a la competencia *capacidad para formular y gestionar proyectos*, los resultados (ver Tabla 60) indican una relación significativa con los géneros relativos a *desarrollar la práctica profesional y promover las actividades de investigación*. El modelo explica el 10% de la variable *capacidad para formular y gestionar proyectos*.

Tabla 61. *Regresión múltiple para la CG C26. Compromiso ético*

Variable	B	95% IC	β	t	p
PEII	0.12	[0.05, 0.19]	0.15	3.41	.001
PCOM	0.10	[0.02, 0.18]	0.10	2.51	.012
PPPR	0.11	[0.02, 0.2]	0.11	2.38	.017

Nota. R2=.83 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PEII=Fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, PCOM= Promover la comprensión, PPPR= Desarrollar la práctica profesional.

En cuanto a la competencia *compromiso ético*, los resultados (ver Tabla 61) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo*, *promover la comprensión y desarrollar la práctica profesional*. El modelo explica el 8% de la variable *compromiso ético*.

Tabla 62. Regresión múltiple para la CG C27. Compromiso con la calidad

Variable	B	95% IC	β	t	p
PPCR	0.15	[0.08, 0.23]	0.16	4.01	.000
PPPR	0.14	[0.07, 0.21]	0.15	3.73	.000

Nota. R²=.68 (N=791, p .001). IC=intervalo de confianza para B, PPCR= Fomentar el pensamiento crítico, PPPR= Desarrollar la práctica profesional.

En cuanto a la competencia *compromiso con la calidad*, los resultados (ver Tabla 62) indican una relación significativa con los géneros relativos a *fomentar el pensamiento crítico y desarrollar la práctica profesional* que lo explican con significancia. El modelo explica el 7% de la variable *compromiso con la calidad*.

4.4 Discusión

En relación con nuestro primer objetivo de identificar algún tipo de relación entre el nivel de desarrollo de las competencias genéricas y la escritura de géneros de las diferentes familias, identificamos que existe una correlación positiva con excepción de la competencia *capacidad de comunicación en un segundo idioma* que no obtuvo correlación con las FG que están agrupadas para *promover la comprensión y el pensamiento crítico*. Ello nos conduce a suponer que cuanto mayor sea el nivel de escritura de las diferentes familias de género, mayores serían las probabilidades de desarrollo de cada una de las competencias genéricas. Ésta es una hipótesis que debería ser contrastada en estudios futuros pero que también legitima el análisis más detallado

que corresponde al segundo objetivo, que como es sabido, consistió en identificar cuáles eran las familias de escritura académica que guardaban una mayor relación con el desarrollo de cada una de las competencias genéricas.

Tomando como referencia los valores de los coeficientes de determinación (R²) de los diferentes modelos que surgieron entre cada una de las competencias genéricas y las cinco funciones de las familias de género, si bien se encontraron valores significativos en todos los casos, en varios de ellos los valores explicativos fueron muy bajos. Por ello, hemos decidido discutir sólo los valores más altos; en este sentido sólo abordaremos aquellos que explicaron entre el 7% y el 10% de los modelos.

En orden descendente, iniciamos con la competencia *formular y gestionar proyectos*; de acuerdo los resultados, las siete FG cuya finalidad es el *desarrollo de la práctica profesional* y la *promoción de las actividades de investigación*, pueden favorecer la competencia en un 10%. Así pues, competencias vinculadas al desarrollo de proyectos, tales como preparar, dirigir, evaluar y realizar su seguimiento de manera eficaz (Villa y Poblete, 2008), pueden favorecerse mediante la enseñanza y el desarrollo de la escritura de textos como los que se agrupan bajo epígrafes relativos al reporte de metodologías, informes de investigación y análisis bibliográficos (Castelló, 2008). De igual forma, por la escritura de textos que impliquen la elaboración de casos, diseños, planteamientos de problemas y propuestas, que a menudo exigen la enseñanza del manejo de tiempo, y la elaboración y seguimiento de procedimientos.

En cuanto a la competencia *compromiso ético* fueron las siete familias de géneros cuya finalidad es la de *promover la comprensión, la práctica profesional y la expresión y*

comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo, las que, a partir de los resultados, se revelaron como vinculadas al desarrollo de la misma en un 8% de acuerdo a su respectivo modelo. Esto incluye textos como la escritura de casos, el planteamiento de problemas o las bitácoras. Una posible explicación de este resultado tiene que ver con el hecho de que al escribir textos en los que, por ejemplo, se describan casos o se planteen problemas, es preciso adoptar un punto de vista ético que considere la perspectiva de todos los sujetos implicados, así como el contexto en el que se desarrollan. En el caso de las bitácoras, como hemos planteado en el marco teórico, éstas se caracterizan por favorecer los procesos metacognitivos, por lo que resulta razonable que estén relacionadas con el compromiso ético, ya que cuando las personas toman conciencia sobre sus propias conductas tienen mayores elementos –en conjunción con la voluntad- para prevenir errores y/o emprender acciones correctivas sobre conductas deshonestas.

En relación a la competencia relativa a la *capacidad para identificar, plantear y resolver problemas*, los resultados mostraron que se veía favorecida principalmente por los géneros incluidos en las familias cuyas finalidades son las de *promover la comprensión y fomentar la expresión de las ideas tanto en los niveles personal y colectivo* (que explican un 8% del modelo). Esto parece indicar que para poder resolver problemas resulta necesario alcanzar una profunda comprensión del objeto de estudio, algo claramente vinculado con la escritura de *textos explicativos* y la realización de *ejercicios* (Nesi y Gardner, 2012). Sin embargo, los resultados también indican la pertinencia de comprender las conductas y motivos de las organizaciones para poder resolver de forma acertada y contextualizada los problemas que en ellas se plantean, y

para ello, textos para la comunicación y/o difusión interpersonal parecen ser también relevantes (Villa y Poblete, 2008).

La competencia relativa a la *capacidad de investigación*, los resultados muestran que los géneros incluidos en las FG cuya finalidad es la *promoción de la comprensión, de la investigación y fomento de la expresión de ideas en los niveles personal y colectivo* fueron las obtuvieron un mayor grado de impacto (explicando un 7.6% del modelo); en este caso la relación parece muy explícita, ya que los textos que tienen que ver con la realización de *análisis bibliográficos*, así como la escritura de textos metodológicos que promueven la *capacidad de investigación* al familiarizar a los estudiantes con el ámbito de estudio y con los procedimientos que cada comunidad considera relevantes tanto para el análisis como la recogida de datos (Nesi y Gardner, 2012). Por otro lado, dentro del grupo de las familias de géneros que promueven la *escritura interpersonal* encontramos géneros como los folletos informativos y los artículos periodísticos, los cuales aparte de tener como fondo actividades de investigación, les permite que escriban y comuniquen sus apreciaciones sobre algún hecho o fenómeno a diferentes tipos de auditorios, lo que representa un elemento positivo para su formación, ya que las convenciones y restricciones de comunicación que demandan cada tipo de auditorio son diferentes (Camps, 2007; Castelló, 2009).

En referencia a la competencia *compromiso con su medio sociocultural*, los resultados mostraron que se veía promovida principalmente por los géneros incluidos en las FG cuyas finalidades son las de *promover la comprensión, la investigación y fomentar la expresión de ideas en los niveles personal y colectivo* (que explican un 7.5% del modelo. Suponemos que lo anterior puede deberse a que las temáticas sobre las cuales

se realizan los géneros versan en torno a problemas o circunstancias que no les son ajenas a su contexto; así mismo, consideramos que la mayoría de las descripciones, los ejercicios, los reportes de prácticas e investigación y las bitácoras que ellos realizan son de experiencias con organizaciones muy cercanas a su ámbito de desarrollo personal y académico. Por otra parte, ello refleja que para que los estudiantes se comprometan con su entorno, es necesario partir previamente de una comprensión de los conceptos claves a analizar para su posterior apropiación e identificación con los problemas que atañen a su comunidad.

Para la *competencia creativa*, los resultados indican que los géneros incluidos en las FG cuya finalidad es la *promoción de la investigación y fomentar la expresión de las ideas en los niveles personal y colectivo* fueron las que obtuvieron un mayor grado de afectación (explicando un 7.5% del modelo). Dentro de estas familias se encuentran géneros como los análisis bibliográficos, los reportes, artículos y proyectos de investigación que requieren de actividades propias de investigación que van motivadas por la curiosidad y la necesidad de buscar los medios que les aproximen a la obtención de la información pertinente para la resolución de un problema, para innovar sobre un producto o servicio o bien para la construcción del conocimiento, todas estas acciones relacionadas con la creatividad, dado que ésta es sinónimo de creación, de hecho, el vocablo “creatividad” proviene de “creare” que significa producir, crear, el cual está vinculado al vocablo “crescere” que significa crecer (Rodríguez y Mantilla, 2013). Esto se alinea a la postura de Csikszentmihalyi quien afirma que la creatividad es producida por un complejo de interrelaciones e interacciones que se dan entre los pensamientos de una persona y un contexto social, tomado de Rodríguez y Mantilla (2013).

En cuanto a la *competencia crítica y autocrítica* fueron las FG integradas por las intencionalidades de *promover la investigación, la práctica profesional y fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo*, las que, a partir de los resultados, se identificaron como vinculadas al desarrollo de la misma en un 7.3% de acuerdo a su respectivo modelo. Lo anterior puede estar referido a que para la elaboración de géneros relacionados con la investigación se requiere de un pensamiento crítico, el cual que debe estar presente desde la selección de las fuentes hasta la revisión final del texto. Por otra parte, es a través de un análisis crítico que los estudiantes podrán realizar procesos relacionados con la apropiación de los contenidos de un texto, ya que necesitan re-describirlos a partir de sus conocimientos previos para así escribir un texto que refleje su mirada propia y situada (Castelló, Liesa y Monereo, 2012).

En relación a la competencia relativa a *motivar y conducir hacia metas comunes*, los resultados mostraron que se veía favorecida principalmente por los géneros incluidos en las familias cuyas finalidades son las de *promover el pensamiento crítico y favorecer la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo* (que explican un 7.3% del modelo).

Finalmente, para la competencia *capacidad de comunicación oral y escrita*, los resultados muestran que los géneros incluidos en las FG cuya finalidad es *promover el pensamiento crítico y la investigación* fueron los que obtuvieron un mayor grado de impacto (explicando un 7.2% del modelo); en este caso la relación es muy clara y de esperarse, ya que géneros como los ensayos, los reportes y artículos de investigación implican que los estudiantes deban elevar los niveles en la calidad de su producción escrita y atender a las convenciones -propias de cada una de las comunidades

disciplinares y científicas- desde las primeras fases del proceso de elaboración hasta los criterios de su comunicación oral (Castelló, Bañales y Vega , 2011; Dockrell, Connelly, Cedar y Mackie, 2011).

Después de haber expuesto que a nivel estadístico determinadas familias de géneros están relacionadas con el desarrollo de algunas competencias genéricas y que algunas familias de géneros pueden tener mayor incidencia en las diferentes competencias debido a las características propias de cada uno de los géneros, es también necesario puntualizar algunas limitaciones de nuestro estudio.

En primer lugar, somos conscientes de que para poder afirmar que son estos géneros los que promueven determinadas competencias genéricas en esta población sería preciso complementar estos resultados con los de otro tipo de estudios basados en la actuación real de los estudiantes en sus contextos. Los datos analizados en nuestro estudio están basados en percepciones y no en el análisis de las prácticas. Sin embargo, estos resultados constituyen un primer paso en la confirmación de nuestro supuesto teórico de partida según el cual la escritura de los diferentes géneros se relaciona con las posibilidades de desarrollar diferentes competencias genéricas.

En segundo lugar, es necesario recordar que para desarrollar competencias genéricas a través de la realización de diferentes tipos de actividades -concretamente a través de la escritura de las familias de géneros-, resulta necesario reconocer la importancia que tiene que los docentes previamente diseñen dichas actividades educativas, ya que es a partir de su planeación lo cual les permitirá identificar los procedimientos y las herramientas más adecuadas para mediar el aprendizaje de los estudiantes (Coll,

Onrubia y Mauri, 2008), así como los objetivos que persiguen con cada una de ellas, con la intención de implicar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el inicio del curso (Mauri, Colomina, Gispert y Remesal, 2006).

En este mismo tenor, se espera que éstas actividades sean auténticas y situadas para provocar en los estudiantes desafíos intelectuales y complejos, así como aprendizajes con un elevado grado de significatividad (Coll, Rochera y Colomina, 2010). Lo que equivale a decir que el tipo de demandas que plantean los docentes están estrechamente relacionadas con los aprendizajes de los estudiantes (Castelló, Liesa, Monereo, 2012; Castelló y Liesa, 2003; Monereo, Castelló y Gómez, 2009). Ello resulta especialmente relevante en el ámbito de las prácticas de escritura, de tal manera que las finalidades que tanto docentes como estudiantes, otorguen a las actividades de escritura que realicen en situaciones educativas influirán en las estrategias de escritura que emprenden los estudiantes afectando así la calidad del texto final y por ende de sus aprendizajes (Iñesta y Castelló, 2008). De igual forma, la identificación de los objetivos podrá ayudar a que los estudiantes los utilicen como punto de referencia, atendiendo que estos pueden convertirse en el faro que les oriente a lo largo de la escritura permitiéndoles dar sentido a su actividad y poner en marcha procesos de escritura estratégica (Castelló, 2008).

CAPÍTULO 5

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones de la investigación y aportaciones prácticas para la comunidad profesional

En esta tesis hemos identificado y analizado las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (tanto a nivel global, como a nivel particular, es decir, en cada una de las carreras que la conforman: Contaduría, Administración, Sistemas Computacionales Administrativos y Gestión de Negocios) sobre los constructos *competencias genéricas* y *géneros de escritura académica*. La tesis comprende tres estudios, que se han desarrollado teniendo como referentes el enfoque de enseñanza basado en competencias y la clasificación de los géneros de escritura académica de Gardner y Nesi (2012). Los tres estudios tienen un diseño comparativo relacional de tipo transversal no experimental.

Los resultados del primer estudio presentados en el capítulo 2 destacan las percepciones sobre las competencias genéricas en relación a dos aspectos: la importancia atribuida a dichas competencias y su nivel de desarrollo. El análisis de los datos indica que los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración tanto a nivel global, como en cada una de las carreras identificaron a todas las competencias como importantes para el ejercicio de su profesión. Respecto al nivel de desarrollo, a nivel de Facultad los resultados han evidenciado algunas competencias como aquellas con el nivel más alto de desarrollo en la universidad: 1) *capacidad de trabajo en equipo*, 2) *compromiso con la calidad*, 3) *capacidad de tomar decisiones*, 4) *compromiso ético* y 5) *conocimientos sobre el área de estudio y la profesión*. Por el contrario, 1) *habilidades para trabajar en*

contextos internacionales y 2) *capacidad de comunicación en un segundo idioma*, son las dos competencias que se ubicaron como aquellas con un nivel de desarrollo menor.

Otro punto a destacar que fue abordado en este primer estudio fue la comparación de los resultados de la Facultad de Contaduría y Administración frente a las percepciones de los estudiantes del *Proyecto Tuning América Latina* situando a la Facultad en una posición ligeramente superior con respecto a la media de los resultados de este proyecto, lo cual representa que aproximadamente el 80% de las competencias genéricas son posicionadas en el nivel medio de desarrollo durante su formación universitaria, dejando ver que sólo el 20% de ellas se sitúan en el nivel máximo de desarrollo, lo que representa un gran reto para ambas comunidades.

El estudio presentado en el capítulo 3 tuvo como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes sobre los géneros de escritura académica. En este sentido, los resultados a nivel global reportaron las siguientes tres familias de géneros como aquellas que los estudiantes escriben con mayor regularidad: 1) *ejercicios*, 2) *ensayos* y 3) *metodologías*. Por el contrario, 1) *escritura interpersonal y/o de difusión*, 2) *diseños* y 3) *análisis bibliográficos* fueron reportadas como las tres familias de géneros que se escriben con menor frecuencia. En este sentido los resultados confirman los hallazgos de investigaciones previas en las que sugiere que los géneros de escritura vinculados con la revisión literaria no son muy valorados en las disciplinas de Negocios y Economía (Zorn y Campbell, 2006).

Los resultados del estudio presentado en el capítulo 4 permitieron identificar una correlación positiva entre la escritura de diferentes familias de géneros y el desarrollo de

las competencias genéricas y la escritura de géneros; los resultados permitieron distinguir una correlación positiva entre la escritura de las familias de géneros y el desarrollo de las competencias genéricas (a excepción de la *capacidad de comunicación en un segundo idioma*). Ello confirma nuestro supuesto teórico de partida según el cual a mayor nivel de escritura de géneros específicos, mayores serán las probabilidades de desarrollar cada una de las competencias genéricas. En este sentido, los resultados también reflejaron que la escritura de determinadas familias de géneros se puede relacionar con cierto tipo de competencias genéricas.

5.2 Limitaciones de la investigación

Somos también muy conscientes de que la tesis posee ciertas limitaciones, la mayoría de las cuales ya se han apuntado en las discusiones específicas de cada uno de los tres estudios desarrollados. Por ello, citaremos aquí sólo las más relevantes desde una perspectiva conjunta.

En primer lugar, tanto el *Cuestionario de Competencias Genéricas del Proyecto Tuning América Latina*, como el *CIGEC* son cuestionarios tipo auto informe, por lo que los resultados pueden estar afectados por los conocidos problemas de este tipo de instrumento que suponen sesgos de respuesta como el falseamiento o la deseabilidad social (Álvarez-García, Dobarro y Núñez, 2015).

En segundo lugar, la validación de todo instrumento de este tipo conlleva un proceso continuo de comprobación y precisa de nuevos análisis de sus propiedades cuando se aplica en otros contextos diferentes, (Méndez- Giménez, Cecchini-Estrada y Fernández-Río, 2015). En este sentido, en lo que respecta al *CIGEC* su elaboración está dirigida al

área de ciencias económicas y administrativas, por lo que para poder realizar comparaciones con estudiantes de otras carreras el instrumento tendría que adaptarse.

En tercer lugar, la muestra ha sido seleccionada aleatoriamente, pero tan sólo se contó con una población acotada en cada una de las carreras y en una Facultad determinada, por lo que cualquier generalización de las conclusiones de este estudio a otras carreras, Facultades o Regiones se debería hacer con bastante precaución.

En cuarto lugar, los tres estudios adoptaron un diseño transversal lo que implica que únicamente se hayan obtenido las percepciones de los estudiantes en un corte determinado de tiempo; para investigaciones futuras sería enriquecedor que pudieran analizarse a nivel longitudinal y establecer cambios a lo largo de los estudios en un mismo grupo de estudiantes.

5.3 Implicaciones de la investigación

En referencia a las implicaciones educativas de los estudios realizados, entendemos que en primer lugar esta tesis ofrece un panorama general acerca de las competencias genéricas y los géneros de escritura académica en un contexto específico, la Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Veracruzana, campus Xalapa; concretamente la identificación y análisis de las percepciones de los estudiantes se puede considerar un aporte interesante para revisar algunas de las actividades actualmente presentes (o ausentes) en los planes de estudio de esta Facultad y un punto de partida para el análisis de las percepciones de otros colectivos (profesores) y su contraste con las prácticas habituales.

En segundo lugar, la tesis pone a disposición de la comunidad de investigadores pero también de los docentes y gestores universitarios un instrumento específico para indagar acerca de la presencia de los géneros de escritura en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, elaborado a partir de la propuesta teórica Gardner y Nessi (2012). Este instrumento toma la forma de un cuestionario breve, sencillo de aplicar, codificar y analizar, económico en tiempos y costos respecto a otros métodos de identificación de géneros de escritura. Ello lo convierte en una aportación metodológica al estudio y análisis de los géneros académicos.

En tercer lugar, la tesis plantea la propuesta -hasta donde conocemos innovadora- de considerar las funcionalidades y potencialidades de cada uno de los géneros de escritura académica como medios para alcanzar las competencias genéricas, implicando así la convergencia de ambos constructos que permite favorecer mejores aprendizajes de ambos. No es fácil promover la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas y su vinculación al aprendizaje y uso de géneros específicos, necesarios para el desarrollo profesional y personal, puede ser una vía útil para que el profesorado actúe de manera proactiva en el diseño de actividades para su promoción.

5.4 Retos y líneas futuras de la investigación

En cuanto a los retos y las líneas futuras de investigación, sería conveniente que para próximos estudios se pudiera contar con una muestra representativa de cada uno de los niveles de avance para poder realizar estudios comparativos entre los mismos. Además, sería de gran utilidad contar con las percepciones de los docentes, de los directivos y de los empleadores; así como realizar análisis más complejos que permitan estudiar las

prácticas reales. Ello implicaría al menos: 1) explorar los motivos que dan sentido a la escritura (tanto de los estudiantes como de los profesores), 2) indagar sobre los objetivos que guían las decisiones de los estudiantes a lo largo de todo el proceso de escritura, 3) indagar sobre las formas en que realizan sus textos y los diversos tipos de retroalimentación que reciben por parte de sus maestros, 4) identificar las definiciones y características de los distintos géneros que escriben en cada una de las disciplinas a partir de las descripciones de los docentes y 5) profundizar en el reconocimiento de los distintos tipos de actividades y contextos en los cuales son insertados los géneros para la promoción de determinadas competencias genéricas (Castelló y Mateos, 2015; Pardo,2014; Perreneud, 2012). El desarrollo de estudios de este tipo contribuiría a aumentar nuestra comprensión sobre cómo a través de la escritura en la Universidad se pueden desarrollar más y mejor las competencias genéricas de nuestros estudiantes.

Para concluir, me gustaría subrayar que el desarrollo de las competencias genéricas es una meta que todo aprendiz -sin importar el nivel educativo- debería plantearse alcanzar a lo largo y ancho de la vida, meta vinculada a la riqueza de los distintos tipos de saberes que las envuelven; consecuentemente, y en función de los talentos y las necesidades de cada persona, sería recomendable la participación en actividades de escritura en el seno de nuestras propias comunidades disciplinares, porque es en el seno de las comunidades disciplinares donde realmente se aprende a gestionarlos de manera eficaz y significativa.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Ahmed, P., Shepherd, C., Ramos, L., y Ramos, C. (2012). *Administración de la Innovación*. (G. Domínguez, Ed.). México: Pearson.
- Álvarez, E., y Pérez, R. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. Directive leadership in educational centres of Asturias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (3), 23–42.
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 45, 45–68.
- Álvarez, M., Asensio, I., y García, J. M. (2013). Deporte y competencias genéricas en la universidad: diseño y validación del “competest” Sports and generic skills at university: the design and validation of the “competest.” *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 141–163.
- Álvarez-García, Dobarro-Alejandra, y Núñez, J. C. (2015). Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimación en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 1 (2015), 32–38.
- Angulo, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Revista de Innovación Educativa*, 13, 96–116.
- Arias, R. (2009). Innovación académica. *Gaceta Universidad Veracruzana*, 112 (4).
- Badía, A., Álvarez, I. M., Carretero, M. R., Liesa, E., y Becerril, L. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación* (p. 227). Madrid: Síntesis.

- Balanko, G. (2007). *Como preparar un exitoso plan de negocios*. México: Mc Graw-Hill.
- Barrales, A., Villalobos, M., Landín, M. del R., Pérez, M., Cruz, I., y Rodríguez, A. (2012). El enfoque educativo basado en competencias , un reto que enfrenta la Universidad Veracruzana. *Educación*, XXI (41), 23–39.
- Barth, M., Godermann, J., y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 416–430. doi:10.1108/14676370710823582
- Batista, J. M., y Coenders, G. (2012). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. (2nd ed.). Madrid: La Muralla, S.A.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazerman, C., Keranen, N., y Encinas, F. (2012). Facilitated Immersion at a Distance in Second Language Scientific Writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing. Selves and Texts in academic societies* (pp. 235–248). London: Emerald Group Pub. Ltd.
- Berger, K., Stratton, W., Thomas, J., y Cook, R. (2011). Critical Incidents: Demand for short cases elicits a new genre. *Society for Case Research*, 19 (1), 6–16.
- Brammer, C. (2011). Eportfolios and cognitive storytelling: Making the journey personal. *Business Communication Quarterly*, 74 (3), 352–355. doi:10.1177/1080569911414557

- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cadavieco, J. F., Vázquez, E., y Pascual, M. Á. (2012). Movilidad del estudiante universitario de Oviedo en la Europa 2020 para el empleo y las competencias genéricas. *@Tic. Revista D'Innovació Educativa*, 95 (9), 87–95. doi:10.7203/attic.9.1859
- Camacho, M. (2015). El método del caso y la enseñanza del marketing. *Revista Global de Negocios*, 3 (2), 61–70.
- Campirán, A. (1999). El taller visto como competencia. En A. Campirán, G. Guevara y L. Sánchez (Eds.), *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Colección Hiper-COL, Universidad Veracruzana.
- Camps, A. (2007). Prólogo. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (pp. 321–342). Madrid: Alianza.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17–36.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación. Escuela de educación. Series "documentos de trabajo"* (Vol. 19). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura. En J. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 197–218). Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de Innovación Educativa.*, 175, 7–9.
- Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 50 (enero), 21–29.
- Castelló, M. (2012). *Projecte investigador i docent*. Universitat Ramon Llull.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Revista Udistrital*, 19(2). Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256>.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad : o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posicoes*, 1(64), 97–114.
- Castelló, M., y Iñesta, A. (2012). Chapter 10 Texts as Artifacts-in-Activity : Developing Authorial Identity and Academic Voice. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing Academic Research Papers: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 179–200). Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1108/S1572-6304(2012)0000024014
- Castelló, M., Iñesta, A., y Corcelles, M. (2013). Learning to Write a Research Article : Ph. D. Students ' Transitions toward Disciplinary Writing Regulation. *Research in the Teaching of English*, 47 (4), 442–477.

- Castelló, M., Iñesta, A., y Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1107–1130.
- Castelló, M., y Liesa, E. (2003). El estudio en la educación secundaria obligatoria: un estudio descriptivo. *Pensamiento Educativo*, (32), 107–128.
- Castelló, M., Liesa, E., y Mayoral, P. (2014). Evidenciando el cambio. Sistemas de formación basados en la recopilación de evidencias: portafolios y diarios profesionales. En C. Monereo (Ed.), *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. (pp. 128–155). Barcelona: Octaedro ICE-UB.
- Castelló, M., Liesa, E., y Monereo, C. (2012). El conocimiento estratégico durante el estudio de textos en la enseñanza secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 125–141.
- Castelló, M., y Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27 (3), 477–503.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., y Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (27), 569–590.

- Castelló, M., Pozo, J., y Monereo, C. (2004). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, A. Marchesi, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Chitez, M., y Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in european higher education. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing. Selves and texts in academic societies* (pp. 151–176). London: Emerald Group Pub. Ltd.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34–39.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. En *Congreso Mexicano de Educación Educativa-COMIE X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencia Magistral*. 21 al 25 de septiembre, en Veracruz.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: Desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47–66.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219 (Febrero), 31–36.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy. *Aula*, 232, 13–17.
- Coll, C., y Castelló, M. (2010). Introducción: aprender y enseñar en redes de comunicación asíncrona escrita. *Cultura y Educación*, 22 (4).

- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. En *Anuario de Psicología*. Universidad de Barcelona.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual*. Barcelona: Morata.
- Coll, C., Rochera, M. J., y Colomina, R. (2010). Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 517–540.
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 79–104.
- Corcelles-Seuba, M., y Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, 7 (1), 157–200. doi:10.17239/jowr-2015.07.01.07
- Crews, T. B., y Stitt-Gohdes, W. (2012). Incorporating facebook and twitter in a service-learning project in a business communication course. *Business Communication Quarterly*, 75 (1), 76–79.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vinculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica*, 30, 1–36.
- Díaz Barriga, F., Romero, E., y Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 103–118.
- Dockrell, J., Connelly, V., Cedar, G., y Mackie, C. (2011). The impact of oral language skills. En M. Torrance, D. Alamargot, M. Castelló, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, ... L. Waes (Eds.), *Learning to Write Effectively. Current Trends in European Research*. (p. 163). Amsterdam: Elsevier.
- Fontenot, M., y Fontenot, K. (2008). Incorporating film into the research paper. *Business Communication Quarterly*, 71 (1), 55–58.
- Gardner, S., y Nesi, H. (2012). *A classification of genre families in university student writing. Applied Linguistics*. doi:10.1093/applin/ams024
- González, J., Ryan, P. D., y Wagenaar, R. (2013). New Programme Profiles a New Society: An Introduction. *Tuning Journal for Higher Education*, 1, 17–20.
- Graham, S., y Harris, K. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19–33.
- Grajales, J. (2011). *Plan de Negocios del Software Educativo de Matemáticas: PROMAT (Programas Matemáticos) (tesina licenciatura)*. Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Veracruzana.

- Graves, N., y Epstein, M. (2011). Eportfolio: A tool for constructing a narrative professional identity. *Business Communication Quarterly*, 74 (3), 342–346. doi:10.1177/1080569911414555
- Hernández-Arámburo, R. (2005). Bitácora COL y Metacognición. *Ergo Nueva Época, Revista de Filosofía*, 1, 1–25.
- Hernández-Navarro, F., y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 14 (65), 60–78.
- Hernández-Navarro, F., Castelló, M., y González, R. (2014). Competencias Genéricas en estudiantes de la Carrera de Contaduría de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana (Campus Xalapa). En *Libro electrónico de Coloquio CICS, 2014*. (pp. 151–159). Tuxtán: Academia Journals y Facultad de Contaduría UV.
- Hiemstra, K. (2001). Instructor and student perception of what is learned by writing the business report. *Business Communication Quarterly*, 64 (2), 44–54.
- Iñesta, A. (2009). *La regulació de l'escriptura d'articles de recerca. Estratègies d'escriptors experts en castellà como a primera llengua i en anglès com a llengua internacional (tesis doctoral)*. Universitat Ramon Llull.
- Iñesta, A., y Castelló, M. (2008). Towards an integrative unit of analysis: Regulation episodes in expert research article writing. En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers, y A. Stansell (Eds.), *International Advances in*

Writing Research: Cultures, Places, Measures. (pp. 421–448). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press.

Jiménez, Y. I., Hernández, J., y González, M. A. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Revista de Innovación Educativa*, 13, 45–65.

Kruse, O. (2009). *Writing Skills Appreciation Inventory*. ZHAW. Zurich: University of Applied Sciences; School of Applied Linguistics.

Martínez, X. (2013). Juventud, desempleo y utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía. *Revista de Innovación Educativa*, 13, 11–19.

Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (p. 111). Madrid: Morata.

Mauri, T., Colomina, R., De Gispert, I., y Remesal, A. (2006). La planificación docente de propuestas de innovación que incluyen las TIC por equipos universitarios que trabajan colaborativamente. Comunicación presentada en el 4 Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, CIDUI 2006, 05-07 de julio, en Barcelona.

Mayoral, P. (2011). *Acompanyament al professorat novell: avaluació d'un programa per a la construcció del coneixement professional (tesis de doctorado)*. Universitat Ramon Llull.

Mazzotti, G., González, C., y Villafuerte, L. F. (2011). La universidad como desafío organizacional : cuerpos académicos , identidades y contextos colaborativos en las

- instituciones de educación superior en México. *Administración y Organizaciones*, 14 (26), 65–79.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J.-A., y Fernández-Río, J. (2015). Perfeccionismo, metas de logro 2x2 y regulaciones motivacionales en el contexto de la educación física. *Aula Abierta*, 43 (1), 18–25.
- Milian, M. (2001). Interacción de contextos en la investigación sobre la composición escrita. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. (pp. 23–36). Barcelona: Graó.
- Miras, M., y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. (pp. 83–112). Barcelona: Graó.
- Mochizuki, Y., y Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi:10.1108/14676371011077603
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Castelló, M., y Gómez, I. (2009). Capítulo 1. La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones 1 . En *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. (pp. 1–21). Barcelona: Graó.
- Monereo, C., y Pozo, J. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370 (julio/agosto), 12–18.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (UNESCO, Ed.).
- Muñoz, A. (2013). Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación. *Revista Innovación Educativa*, 13, 149–154.
- Nesi, H., y Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nguyen, H., y Miller, J. (2012). Exploring Business Request Genres: Students' Rhetorical Choices. *Business Communication Quarterly*, 75 (1), 5–28. doi:10.1177/1080569911430379
- Nola, N. (2012). Disciplinary Writing in an EFL context from Teachers' and Students' Perspectives. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (2), 233–256.
- OCDE. (2002). Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundation. Strategy Paper. Recuperado el 10 de mayo de 2010 : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Ochoa, O. (2009). *La universidad desde la perspectiva del pensamiento complejo*. Veracruz: Editora de Gobierno del Estado de Veracruz.
- Okoro, E. A., Washington, M. C., y Cardon, P. W. (2011). Eportfolios in business communication courses as tools for employment. *Business Communication Quarterly*, 74 (3), 347–351. doi:10.1177/1080569911414554

- Olson, D., y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y Oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Pardo, M. (2014). *Ensenyar a escriure per aprendre a la Universitat (tesis doctoral)*. Universitat Ramon Llull.
- Pegalajar, M. del C., Pérez, E., y Colmenero, M. J. (2013). Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario. *Revista de Innovación Educativa*, 13 (61), 67–84.
- Pérez, M. del P. (2009). Aprender a pensar y argumentar. En J. Pozo (Ed.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp. 153–159). Madrid: Morata.
- Pérez-Cabaní, M. L., Juandó, J., y Argelagós, E. (2015). Analysing a management model for competence-based university teaching: the lecturer's perspective / Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor. *Infancia y Aprendizaje*.
- Pérez-Cabaní, M. L., Juandó, J., y Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: Afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En C. Monereo (Ed.), *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. (pp. 15–38). Barcelona: Octaedro ICE-UB.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.

- Rodríguez, M. C., y Mantilla, W. (2013). De la creatividad a la innovación, de la innovación a la propiedad intelectual. *Revista La Propiedad Inmaterial*, 17 (Noviembre), 283–324.
- Rosales, C. (2000). Introducción. En Universidad de Santiago de Compostela (Ed.), *Innovación en la Universidad* (pp. 11–19). Galicia: Universidad de Santiago de Compostela.
- Russel, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in academic literacies and writing across the curriculum: approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectivas on Writing*. (pp. 459–491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Sánchez-Elvira, A., López-González, M., y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las Universidades Españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 35–73.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. del M., y Aparicio, P. C. (2010). Cambio en la universidad y las previsiones de una formación más intercultural de los jóvenes. *Revista de Innovación Educativa*, 10.
- Sgroppo, S., Mariño, S., Demuth, P., y Torres, A. (2014). *Aprendizaje a lo largo de la vida: Realidades, Desafíos y Oportunidades de la Educación Superior en América Latina*. (M. Betti, M. Kaechele, G. Mousalli, y F. Rivas, Eds.) (pp. 273–289). Chile: Alfa-Trall.

- Tolchinsky, L. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.
- Trivedi, R. (2014). Are we committed to teach entrepreneurship in business school?. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8 (1), 71–81.
- Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina 2004-2007*. (pp. 1–432). Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado el 15 de junio de 2010: <http://www.unesco.org/es/worldreport>
- UNESCO. (2008). *Estándares de Competencia en TIC para docentes*. Recuperado el 25 de octubre de 2011: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- VanVught, F., y Huisman, J. (2013). Institutional Profiles: Some Strategic Tools. *Tuning Journal for Higher Education*, (1).
- Velasco, M., Sánchez, M., y Rodríguez, N. (2012). Developing Generic Competences in the European Higher Education Area: a proposal for teaching. *European Journal of Education*, 47 (3).
- Vera, J., Estévez, E., y Ayón, L. del C. (2010). Percepción de los estudiantes universitarios sobre importancia y realización de competencias genéricas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15 (47).

- Villa, A., y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. (Universidad de Deusto, Ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, L., y Flores-Crespo, P. (2002). Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 17–49.
- Villaseñor, V. Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro*, 66, 91–101.
- Watts, J., y Burnett, R. E. (2012). Pairing courses across the disciplines: Effects on writing performance. *Written Communication*. doi:10.1177/0741088312438525
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40–46.
- Zanotto, M., Monereo, C., y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos*, 5, 10–29.
- Zorn, T., y Campbell, N. (2006). Improving the writing of literature reviews through a literatures integration exercise. *Business Communication Quarterly*, 69 (2), 172–183. doi:10.1177/1080569906287960
- Zúñiga, M. A., Carrillo-Jiménez, G., Fos, P., Gandek, B., y Medina-Moreno, M. (1999). Evaluación del estado de salud con la Encuesta SF-36 : resultados preliminares en México. *Salud Pública de México*, 41 (2).

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de Competencias Genéricas

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indica por favor:

*la importancia que, en tu opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de tu profesión;

*el nivel en que creas que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante tus estudios en tu universidad.

Utiliza, por favor, la siguiente escala: 1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

Competencia	Importancia	Nivel en el que se ha desarrollado en la universidad
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Capacidad de investigación	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Habilidades para buscar procesar y analizar información	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Capacidad crítica y autocrítica	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	1 2 3 4	1 2 3 4

Competencia	Importancia	Nivel en el que se ha desarrollado en la universidad
14. Capacidad creativa	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Capacidad para identificar plantear y resolver problemas	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Capacidad para tomar decisiones	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Capacidad de trabajo en equipo	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Habilidades interpersonales	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Compromiso con su medio socio-cultural	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	1 2 3 4	1 2 3 4
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Compromiso ético	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Compromiso con la calidad	1 2 3 4	1 2 3 4

¡Gracias por responder!

Anexo 2. Cuestionario para la identificación de géneros de escritura académica (CIGEC)

Cuestionario para la identificación de géneros de escritura académica (CIGEC)

¡Muchas gracias por participar en este cuestionario!
Con tu participación nos ayudarás a identificar las prácticas de escritura académica que se llevan a cabo en tu Facultad.

Todos los datos y respuestas se evaluarán de manera anónima y confidencial.
Completar el cuestionario te llevará alrededor de 10 minutos.

Si estás preparado para empezar, por favor, pulsa “continuar”.

1. Datos personales

Semestres cursados (incluyendo el actual)

Carrera

Edad

Género

Lugar geográfico donde estudiaste la preparatoria, carrera técnica o afín:

2. Géneros textuales y prácticas de escritura

a) ¿Cuáles de los siguientes textos sueles escribir en tus clases?

	Nunca	Ocasional mente	A veces	A menudo	Muy a menudo
Textos descriptivos, ejemplos: descripción de un sistema, de un entorno laboral, de un proceso, de un puesto, etc.	[]	[]	[]	[]	[]

Textos que incluyen ejercicios, ejemplo: análisis de datos de un informe de investigación.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos que permiten comprender y evaluar un objeto de estudio, ejemplos: evaluación de las políticas de un producto o servicio, evaluación de un reporte financiero, evaluación de la legislación laboral, evaluación de un libro/película/juego/sitio web.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos argumentativos, ejemplo: ensayo	[]	[]	[]	[]	[]
Textos en relación a la bibliografía de tu disciplina, ejemplos: análisis bibliográfico, propuestas de bibliografía, evaluación de artículos de investigación.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos sobre procedimientos, metodologías y resultados, ejemplo: informes de prácticas, manuales, parte de un reporte de inv.	[]	[]	[]	[]	[]
Reportes de Investigación, anteproyectos de inv., artículos de inv.	[]	[]	[]	[]	[]
Estudios de caso que permiten la comprensión de tu práctica profesional, ejemplo: análisis de una organización.	[]	[]	[]	[]	[]

Texto sobre un diseño, ejemplos: diseño de una aplicación, un juego, un sistema, una base de datos, website. Diseño de una propuesta o informe de investigación.	[]	[]	[]	[]	[]
Resolución de problemas, escenarios de negocios, simuladores, informes de auditoría.	[]	[]	[]	[]	[]
Propuestas, ejemplos: plan de negocios, plan de mercadotecnia, propuesta de un sistema informático, propuesta de investigación.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos para expresar tus ideas académicas a un público no especializado, ejemplos: cartas personales, artículo periodístico, folletos informativos.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos narrativos sobre las conductas de las organizaciones y/o personas(incluyéndote), ejemplos: biografías, bitácoras, informe de encuesta de mercados.	[]	[]	[]	[]	[]

b) *¿De qué manera (o en qué formato) debes presentar tus trabajos escritos (se pueden marcar varias opciones)?*

	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Impreso	<input type="checkbox"/>				
Correo electrónico.	<input type="checkbox"/>				
Plataforma educativa	<input type="checkbox"/>				
Redes sociales	<input type="checkbox"/>				
Portafolio electrónico	<input type="checkbox"/>				
Página web	<input type="checkbox"/>				
Presentación oral.	<input type="checkbox"/>				
Póster.	<input type="checkbox"/>				

Ha sido la última pregunta. ¡Gracias por tu colaboración!



Universitat Ramon Llull

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d _____ de 20

al Centre _____

de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:

President/a

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a
