



Conceptualización, investigación y experiencias de educación en la formación transversal de personas

Educación Transversal y Responsabilidad Social:
III Encuentro de Educación de Competencias Genéricas en Educación Superior
X Encuentro Internacional de Educación Superior para la Responsabilidad Social

Conceptualización, investigación y experiencias de educación en la formación transversal de personas

Educación transversal y responsabilidad social:

III Encuentro de Educación de Competencias en Educación Superior.

X Encuentro Internacional de Educación Superior para la Responsabilidad Social

© 2019 Universidad de Concepción

Registro de Propiedad Intelectual N°304951

ISBN 978-956-227-457-9

Editorial Universidad de Concepción

Universidad de Concepción

Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social

Editoras: Gracia Navarro Saldaña y Gabriela Flores Oyarzo

Autores(as): Gianella Adofacci Cárdenas, Universidad de Valparaíso; Claudio Aravena Aranda, Universidad de Talca; María Paz Araya Cabrera, Universidad de Valparaíso; Paulette Blanc España, Universidad del Bío-Bío; Cristina Brevis Ibáñez, Universidad de Concepción; Hania Sandoval Cartes, Universidad de Concepción; Juan Sebastián Correa Meneses, Universidad Nacional de Colombia; Mauricio Cortés Fajardo, Universidad de la Frontera; Sergio Donoso Erch, Universidad de Concepción; Paula Gädicke L`Huissier, Universidad de Concepción; Gabriela Flores Oyarzo, Universidad de Concepción; Diego Gaete Cser, Universidad de Concepción; Andrea Garrido Rivera, Universidad del Bío-Bío; Andrés Jamet Aguilar, Universidad de Valparaíso; Pamela Jara Zapata, Universidad de Concepción; Alejandro Lobos López, Universidad de Concepción; Jorge Maluenda Albornoz, Universidad de Concepción; Manuel Martí Vilar, Universitat de València; Ruby Morales Morales, Universidad de la Frontera; Gilberto Morales Colipe, Universidad de Concepción; Gracia Navarro Saldaña, Universidad de Concepción; Javiera Ros Torres, Universidad de Concepción; Álvaro Ruiz Garrido, Universidad de Concepción; Carmen Soto Caro, Universidad del Bío-Bío; Gina Vindigni Pacheco, Universidad de Valparaíso; Eugenia Vinet Reichhardt, Universidad de la Frontera.

Diseño: Catalina Reyes Navarro

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Conceptualizaciones en Responsabilidad Social

- Adulter Emergente: Aportes a la comprensión de los estudiantes universitarios** | 6
Autora: Eugenia Vinet Reichhardt
Institución: Universidad de la Frontera
- Desarrollo y Educación del Comportamiento Prosocial** | 14
Autor: Manuel Martí Vilar
Institución: Universitat de València
- Liderazgo ético y socialmente responsable: aportes para su conceptualización y educación** | 19
Autores(as): Gracia Navarro Saldaña y Juan Sebastián Correa Meneses
Instituciones: Universidad de Concepción y Universidad Nacional de Colombia

2. Investigación en inclusión educativa y rol de las instituciones educativas en la formación en Responsabilidad Social y Macrocompetencias Genéricas

- Responsabilidad Social Universitaria e Inclusión Educativa: Análisis y propuestas desde concepciones de grupos interesados** | 25
Autores(as): Gracia Navarro Saldaña y Jorge Maluenda Albornoz
Institución: Universidad de Concepción
- Rol del Docente y su impacto en el fortalecimiento de las competencias transversales** | 34
Autores(as): Ruby Morales Morales, Claudio Aravena Aranda y Mauricio Cortés Fajardo
Instituciones: Universidad de la Frontera y Universidad de Talca
- Discurso Académico e Industrial respecto a las Competencias Genéricas de la práctica profesional en la carrera Ingeniería Civil Eléctrica UBB** | 41
Autoras: Andrea Garrido Rivera, Carmen Paz Soto Caro y Paulette Blanc España
Institución: Universidad de Bío-Bío

3. Experiencias en Educación en Responsabilidad Social y Macrocompetencias Genéricas

Evaluación de Competencias Genéricas y Específicas del Perfil de Egreso Ingeniería en Construcción a través del Taller de Integración I | 57

Autores(as): María Paz Araya Cabrera, Gina Vindigni Pacheco, Gianella Adofacci Cárdenas y Andrés Jamet Aguilar

Institución: Universidad de Valparaíso

Auto y Co-Valoración de la actitud frente al Taller de Inducción realizado en estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria | 69

Autores(as): Cristina Brevis Ibáñez, Paula Gädicke L`Huissier, Sergio Donoso Erch, Álvaro Ruiz Garrido y Pamela Jara Zapata

Institución: Universidad de Concepción

Calificación de Competencias Genéricas en pasantías de titulación en estudiantes de medicina veterinaria | 73

Autores(as): Paula Gädicke L`Huissier, Cristina Brevis Ibáñez, Sergio Donoso Erch, Álvaro Ruiz Garrido y Alejandro Lobos López

Institución: Universidad de Concepción

4. Conclusiones

Conceptualización, investigación y experiencias de educación en la formación transversal de personas | 81

Autores(as): Hania Sandoval Cartes, Diego Gaete Cser, Javiera Ros Torres, Gilberto Morales Colipe y Gabriela Flores Oyarzo.

Institución: Universidad de Concepción



1. Conceptualizaciones en Responsabilidad Social

1

CONCEPTUALIZACIONES EN RESPONSABILIDAD
SOCIAL

Adultez Emergente: Aportes a la comprensión de los estudiantes universitarios

Eugenia Vinet Richhardt
Universidad de la Frontera

RESUMEN

La Conferencia que da origen a este trabajo surge a partir de la invitación del Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social a responder preguntas sobre los estudiantes universitarios desde el prisma de la Adulthood Emergente. Estas preguntas buscaban definir qué es la Adulthood Emergente; realizar una caracterización de los adultos emergentes universitarios, y finalmente, determinar qué aspectos del desarrollo bio-psicosocial de los adultos emergentes universitarios, fundamentan la incorporación de la Responsabilidad Social en su formación de pregrado, realizando un planteamiento sobre las relaciones entre Adulthood Emergente y Responsabilidad Social. En el curso del trabajo presentado, así como la conferencia que le dio origen, se abordan estos aspectos a partir del trabajo desarrollado en el proyecto de investigación FONDECYT 1150095 titulado “Adulthood emergente y variables socioculturales y de salud mental en universitarios chilenos”.

Palabras Clave: Adulthood Emergente; Responsabilidad Social, Universitarios, Chile

ABSTRACT

The Conference that gives rise to this work comes from the invitation of the Program of Studies on Social Responsibility to answer questions about university students from the prism of Emerging Adulthood. These questions sought to define what Emerging Adulthood is; make a characterization of the emergent university adults, and finally, determine which aspects, of the bio-psychosocial development of the university emerging adults, base the incorporation of Social Responsibility in their undergraduate training, making an approach of the relationships between Emerging Adulthood and Social Responsibility. In the present paper, as well as the conference that originated it, these aspects are addressed considering the results of the project FONDECYT 1150095 entitled “Emerging adulthood and socio-cultural variables and mental health in Chilean university students”

Key words: Emerging Adulthood; Social Responsibility, University, Chile

Nota de la autora.

Eugenia V. Vinet es psicóloga, académica de la Universidad de La Frontera e investigadora principal del Proyecto Fondecyt 1150095, titulado “Adulthood emergente y variables socioculturales y de salud mental en universitarios chilenos”.

La correspondencia sobre este trabajo debe ser dirigida a Eugenia Vinet, Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera; Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. E-mail: eugenia.vinet@ufrontera.cl

La autora desea agradecer a FONDECYT, por el financiamiento otorgado al Proyecto 1150095; a la Dra. Gracia Navarro, por la invitación a participar en el III Encuentro de Educación de Competencias Genéricas en Educación Superior y el X Encuentro Internacional de Educación para la Responsabilidad Social, y la oportunidad de difundir el conocimiento generado sobre Adulthood Emergente en universitarios a través de estos eventos y la presente publicación.

Adulthood Emergent: origin and conceptualization

Para comprender el surgimiento de la Adulthood Emergent (AE) como una etapa del desarrollo culturalmente construida, Jeffrey J. Arnett, creador del concepto, plantea que su surgimiento es propiciado por cuatro grandes revoluciones culturales acaecidas en el siglo XX preferentemente en el mundo occidental (Arnett, 2000).

La primera gran revolución es la Revolución Tecnológica, que implica el pasaje paulatino desde una economía manufacturera a una economía de servicios, debido a que la industrialización y el advenimiento de la tecnología provocan cambios en la producción y demandan la especialización del trabajo propia de una economía de servicios. Como consecuencia, los jóvenes deben extender su educación y especializarse para satisfacer las demandas laborales actuales. La segunda, es la Revolución Sexual, que se precipita con la creación de la píldora anticonceptiva (1964) que separa la actividad sexual de la paternidad. Como consecuencia, aumenta la edad media del matrimonio desde 20 años en mujeres y 22 en hombres en 1960 a 26 y 28 respectivamente en 2010. En paralelo aumenta la edad media de la parentalidad hasta alrededor de los 30 años, y paradójicamente, hay más nacimientos fuera del matrimonio. La tercera revolución, es el Movimiento de la Mujer, pues ellas ya no tienen una gran presión por casarse y pueden acceder a los estudios y al trabajo en forma similar a sus pares masculinos. Hoy en día, el matrimonio no es la meta principal de la mujer, más de la mitad de los estudiantes de educación superior son mujeres y se integran más masivamente al mundo laboral.

La última revolución, es el Movimiento de la Juventud. En el pasado, los jóvenes estaban restringidos por los roles de género y la economía; actualmente la sociedad les permite explorar diferentes alternativas personales, de pareja y laborales y asumir poco a poco las responsabilidades y compromisos de la adultez, en una especie de moratoria extendida.

Estas revoluciones se han dado también en nuestro país. La Revolución Tecnológica produjo cambios en la economía y el trabajo.

Por un lado, hubo un descenso en la producción manufacturera desde un 22,3% en 1960 a un 10% en el 2016, y actualmente predomina una economía de servicios por sobre la industria, el comercio y el sector agropecuario (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2015). Por otro lado, las empresas han aumentado su demanda por contratación de profesionales v/s trabajadores no- calificados; como consecuencia, un mayor número de jóvenes cursa estudios superiores para aspirar a un mejor trabajo.

La masificación de la píldora anticonceptiva y la instauración de la planificación familiar como política de Estado en 1967,

dan pie al surgimiento de la Revolución Sexual, que conlleva una modificación de las prácticas sexuales de los chilenos, un aumento gradual del número de jóvenes iniciados sexualmente en la adolescencia y un aumento en edad media del matrimonio (desde 24 años en mujeres en 2002 a 28,5 en 2013), con un aumento similar en la edad media de la maternidad (INJUV, 2013). Además, hay más nacimientos fuera del matrimonio, ubicándose Chile en primer lugar con 71,1% (en 1960 el 15%) según el ranking de la OCDE (INE 2013).

El Movimiento de la Mujer posibilita cambios en el rol de matrimonio y la parentalidad. Así, en los años 60 las mujeres se casaban a los 25 años, tenían alrededor de 5 hijos y su rol estaba centrado casi exclusivamente en la crianza (INE, 2013); hoy en día pueden planificar cuándo y cuántos hijos quieren tener y compatibilizan la maternidad con los estudios y/o trabajo (INE, 2016). Datos de 2016 muestran que incremento de mujeres en las universidades llega al 51.6% y en el ámbito laboral es cercano al 40% (SIES, 2015).

El Movimiento de la Juventud de las últimas décadas permite que los jóvenes posterguen las responsabilidades de adultos como su ingreso al mundo laboral (solo 1 de 3 estudia y trabaja al mismo tiempo), su independencia del hogar de origen (el 75% de jóvenes entre 15 a 29 años aún no lo abandona), y la paternidad (a los 29 años solo 63% tiene hijos). Además les permite explorar alternativas personales y de estudios, como dejar sus carreras en el primer año y reingresar en los años siguientes a otras carreras o instituciones.

Estos movimientos culturales han posibilitado que hoy en día exista un gran grupo de jóvenes (aproximadamente 7% de la población nacional) que están en la universidad u otras instituciones de educación superior (1.247.746 estudiantes según SIES, 2017), que tienen entre 18 y 29 años, y que no son adolescentes pero tampoco son adultos plenos. Este es el período que ha sido conceptualizado como Adulthood Emergent (AE).

La AE posee cinco características distintivas que se exponen a continuación siguiendo la conceptualización de Arnett (2000, 2008).

1. Exploración de la identidad, centrada en la búsqueda de una comprensión del sí mismo y de las metas personales, alude a la clarificación y el logro de una mayor y mejor comprensión acerca de sí mismo y de lo que desea obtener en las diferentes áreas de la vida (amor, trabajo, ideologías personales, entre otras).
2. Inestabilidad/Negatividad, apunta tanto a la intensidad y a lo excitante del periodo como a la inestabilidad del mismo debido a las exploraciones vividas, las constantes revisiones y cambios del plan que originalmente pudieron haberse trazado. Además, dado que los cambios son

en sí inquietantes, algunas personas pueden carecer de la confianza y los medios para tener éxito generándose incertidumbre o negatividad ante el futuro.

3. Autocentramiento, es la focalización del adulto emergente en sí mismo, sus elecciones y decisiones, pues durante este periodo, existen pocos lazos que impliquen compromisos diarios con otros, hay una búsqueda predominante de satisfacer las propias necesidades y deseos.
4. Sentirse “en el medio”, se relaciona con la percepción subjetiva de los adultos emergentes de que ya no son adolescentes pero tampoco son plenamente adultos, existiendo una ambivalencia hacia el estatus de adulto que los sitúa entre la adolescencia y la adultez.
5. Experimentación/Posibilidades, se trata de una etapa de múltiples oportunidades, planes y metas, en donde se exploran una gran variedad de alternativas percibidas como disponibles, entre ellas compañeros potenciales, oportunidades de empleo, causas sociales y otros compromisos; existe la vivencia de un tiempo optimista de la vida, lleno de posibilidades y oportunidades para transformarla, donde hay muchos futuros posibles que permanecen abiertos y no existe una decisión estable e inflexible sobre la dirección futura que la persona escoja para sí misma.

Los jóvenes universitarios chilenos reconocen en sí mismos estas características como parte de su pasaje por esta década de vida, tal como lo constatan Barrera-Herrera y Vinet (2017) y Vinet, Boero, Labbé y Saiz (2018) en los primeros estudios chilenos que son reseñados a continuación.

Adultez Emergente en los universitarios chilenos: Estudio empírico

La información que se presenta a continuación fue recabada a través del Proyecto Fondecyt 1150095 entre los años 2015 y 2018 (Vinet et al. 2018). Sus objetivos fueron verificar la existencia de la Adultez Emergente (AE) como período del desarrollo en los universitarios chilenos; conocer sus características distintivas y su asociación con factores de interés psicológico como variables de salud mental y socio-culturales. Entre estas últimas estaba la Responsabilidad Social operacionalizada a través de una medida de conductas socialmente responsables.

Un primer estudio, de corte cualitativo, orientado a verificar la existencia de la AE en la experiencia y vivencia de los universitarios, fue realizado con una muestra de 60 estudiantes de diferentes universidades. La mitad de ellos, expresaron a través de tres grupos focales, sus vivencias e impresiones sobre el periodo de su vida que estaban viviendo en el periodo en que se llevaron a cabo los grupos. La otra mitad, también a través de tres grupos, reaccionó y comentó la pertinencia de los reactivos del IDEA (Inventario de Dimensiones de la

Adultez Emergente de Reifman, Arnett & Colwell, 2007) como descriptores del periodo actual de sus vidas.

Por ambas vías de indagación, los estudiantes coincidieron en reconocer en sí mismos las cinco características de la AE, agregando además dos elementos no considerados en el IDEA original: La presencia y preocupación por su familia de origen y la importancia que tiene para ellos el grupo de pares o amigos. Estos resultados, expuestos extensamente en el artículo de Barrera-Herrera y Vinet (2017), corroboraron la presencia de la AE en los estudiantes nacionales y además destacaron que ésta podía estar condicionada por características de la familia y el estilo de relaciones de amistad (cercano e íntimo) propio del contexto cultural chileno.

El segundo estudio fue cuantitativo y masivo. Participaron 1935 estudiantes de cuatro universidades chilenas ubicadas en las zonas geográficas centro-norte, centro-sur, centro-centro y región Metropolitana.

Ellos contestaron una encuesta que incluía:

1. El IDEA como instrumento evaluador de la AE
2. Instrumentos de evaluación de la salud mental, con medidas de los principales problemas y trastornos de salud que pueden afectar a los universitarios (depresión, ansiedad, estrés general y académico, conductas autodestructivas, consumo de sustancias, problemas de adaptación social y psicopatología)
3. Instrumentos de evaluación de variables socioculturales relevantes en la AE (individualismo-colectivismo, conducta socialmente responsable, inmersión en tecnologías de la información y comunicación). La encuesta incluía además un conjunto amplio de descriptores sociodemográficos (Vinet, Boero, Labbé, & Saiz, 2015).

La información sociodemográfica permitió determinar algunas características relevantes de los participantes. De acuerdo a los datos recabados se obtuvo la siguiente descripción sociodemográfica de los adultos emergentes universitarios participantes:

- Este grupo estuvo constituido mayoritariamente por mujeres (52.2%), se distribuye equitativamente a través de los tres niveles socioeconómicos (Alto (41%), Medio (29%), Bajo (30%)), según la educación y la ocupación del jefe de hogar, evaluada por la encuesta ESOMAR (Adimark, 2000).
- La edad de los participantes fluctuó entre 18 a 29 años (M = 21.3; DT = 2.04), distribuyéndose en cuatro grupos: 18–19 años: 18.7%; 20–21 años: 40.7%; 22–23 años: 27.1%; 24–29 años: 13.4%; encontrándose más de dos tercios de la muestra entre los 20 y 23 años.
- Es un grupo que vive predominantemente con sus padres (68.6%) y que no trabaja (78.7%). Quienes lo hacen,

trabajan en promedio 11.3 horas semanales en trabajos esporádicos, de fin de semana o en espacios académicos, son excepcionales quienes llevan un trabajo estable de media jornada o más.

- La gran mayoría es soltero (56.1%), aunque muchos (43.2 %) declaran estar en “una relación” definiendo ésta con variados niveles de compromiso que incluyen desde un “andar con”, relaciones más formales de “pololeo” y noviazgo, hasta la convivencia. Sólo el 0.5% reportó estar casado y el 4.6% señaló tener hijos.
- Finalmente, el 33,8% es primera generación de su familia en la universidad.

Principales resultados obtenidos

1. *Adulthood Emergent: Characteristics principales y su interpretación.*

La muestra fue descrita según la AE mediante el Inventario de Dimensiones de la Adulthood Emergente (IDEA; Reifman, Arnett & Colwell, 2007), el cual explora esta etapa con una puntuación de intensidad de auto- identificación con los cinco procesos/ características que fueron reseñados previamente como características básicas o dimensiones de la AE.

Los resultados del IDEA mostraron que los universitarios encuestados obtienen puntuaciones altas en todas las dimensiones, considerando como referente una escala de cuatro puntos donde las puntuaciones mayores reflejan mayor auto-identificación con la característica medida. Así, los estudiantes están muy focalizados en la experimentación de posibilidades (M= 3.31; DT= 0.48), centrados en sí mismos (M= 3.24; DT= 0.41) y explorando su identidad (M= 3.07; DT= 0.48). En menor medida, pero siempre sobre la media teórica, se perciben entre la adolescencia y la adultez (M= 2.98; DT= 0.58) y experimentan negatividad e inestabilidad en un nivel importante (M= 2.70; DT= 0.52).

Para poner estos datos en un contexto de mayor significación, se compararon las puntuaciones obtenidas por esta muestra con las puntuaciones obtenidas por una muestra de estudiantes universitarios estadounidenses constituida por 1188 estudiantes procedentes de distintas universidades (Grahe, Walker, Reifman & Oleson, 2016). Esta comparación (Gráfico 1), muestra que los estudiantes obtienen puntajes similarmente altos y sobre la media teórica, acusando en ambos casos una fuerte identificación con las características de la AE.

Sin embargo, se observan también algunas diferencias significativas (indicadas en círculos) que son interpretables como diferencias culturales en la vivencia de la AE.

Estas se presentan en las dimensiones de Exploración de la Identidad, Negatividad/Inestabilidad y Sentirse en el Medio, observándose puntuaciones menores en el grupo chileno.

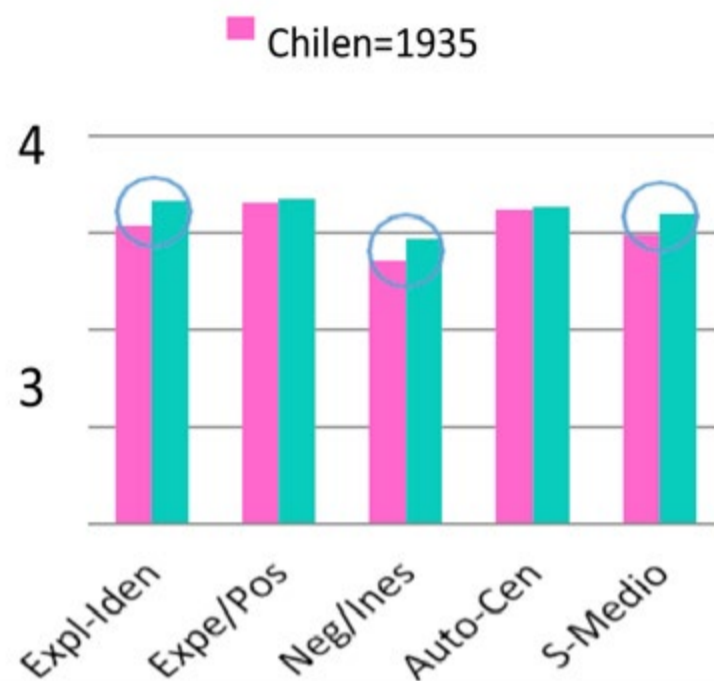


Gráfico 1. Comparación de Adultos Emergentes Universitarios de Chile y Estados Unidos

La interpretación que propone el equipo de investigación es que los jóvenes chilenos están igualmente autocentros y abiertos a la experimentación de posibilidades que los norteamericanos, sin embargo, hacen un menor trabajo de exploración de la identidad y presentan menos sensaciones disfóricas representadas por la inestabilidad/negatividad y la incomodidad de “sentirse en el medio”, debido probablemente, a su cercanía con familia y amigos.

Se hipotetiza que es la familia la que, al albergar a los jóvenes, dar sostén cotidiano a su vida, solucionar sus necesidades básicas y proveer compañía afectiva estable, la que disminuye en ellos la sensación de inestabilidad. Además, la familia acepta como natural este estado transitorio entre la adolescencia y la adultez.

Como consecuencia, en este ambiente más estable y con menos desafíos que el que vivencian generalmente los estudiantes norteamericanos obligados a salir más tempranamente del hogar familiar, el adulto emergente chileno desarrolla un trabajo de exploración y consolidación de una identidad adulta de menor intensidad y posiblemente más extendido en el tiempo.

Al interior de la muestra chilena no se observan diferencias según nivel socio-económico, planteándose que la AE es vivenciada en forma similar por todos los jóvenes universitarios, independientemente del nivel socioeconómico familiar. Por otra parte, al segmentar la muestra según sexo, se observa que las mujeres desarrollan un mayor trabajo de exploración de la identidad y están levemente más autocentros; aparentemente las consecuencias son vivencias levemente más acentuadas de inestabilidad y de sentirse en

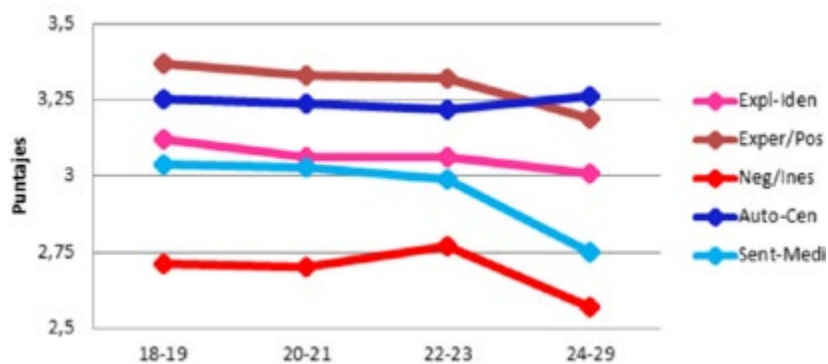


Gráfico 2. Evolución de las características de la AE según grupos de edad

el medio. Cabe señalar que estas diferencias son pequeñas (tamaño del efecto según d de Cohen 0.25 o menor).

Al explorar según grupos de edad se observa una muy escasa evolución de las puntuaciones de las dimensiones de la AE a través de la edad, tal como se presenta en el Gráfico 2.

Este Gráfico muestra una leve tendencia a la disminución en la auto-identificación con las dimensiones de la AE según el aumento de la edad. Esta disminución en el involucramiento en la AE sería esperable teóricamente para dar paso a las características y procesos propios de la adultez; sin embargo, los cambios observados son muy pequeños. Las variaciones, al considerar las diferencia de puntuaciones entre los dos grupos extremos: 18-19 años y 24-29 años, se encuentran entre -0.01 en Autocentramiento (prácticamente sin variación) y 0.29 en Sentirse en el Medio. La magnitud de estas diferencias no daría cabida a que surja naturalmente un desapego de la AE y un involucramiento sustantivo en la adultez propiamente tal.

Esta condición de “estancamiento” en la AE genera inquietud en los investigadores y en el mundo adulto en general; sin embargo, es vivenciada positivamente por los propios estudiantes, quienes perciben este periodo como una etapa estimulante y positiva, de la cual no se desea salir. En paralelo, el mundo adulto es percibido como poco atractivo, lleno de deberes y responsabilidades (trabajo, hijos, un hogar propio) que es deseable postergar todo lo que sea posible (Barrera-Herrera y Vinet, 2017).

2. Salud mental y sus alteraciones: Resultados e interpretación.

Ser adulto emergente proporciona a los universitarios de un espacio geográfico –la universidad–, y un período de tiempo –el que dure su carrera, con una dedicación de aproximadamente seis a ocho horas diarias –, donde el joven desarrolla su actividad principal: estudiar. Pero no sólo eso pues el hecho de ser “estudiante universitario” implica tareas que involucran manejar mayor autonomía personal que en la enseñanza secundaria, asumir responsabilidades por la propias decisiones (personales y académicas), responder a expectativas personales y familiares, desarrollar la sexualidad, las relaciones de

pareja y la propia identidad, además de separarse de la familia de origen y/o amigos, en suma, adaptarse a un nuevo contexto vital y a la incertidumbre hacia el futuro en un mundo de cambios constantes (Arrieta, Díaz & González; 2014; Baader et al., 2014). Esta compleja situación produce estrés y susceptibilidad a determinados trastornos psicopatológicos en el universitario.

Las variables vinculadas a la salud mental fueron exploradas en el estudio empírico masivo a través de dos instrumentos principales: el DASS-21 (Lovibond & Lovibond, 1995) que evalúa las condiciones de depresión, ansiedad y estrés, y el ASSIST (Organización Mundial de la Salud, 2011) que, en una versión adaptada por el equipo de investigación, evalúa el uso de alcohol y drogas en una modalidad de autoreporte. Estos instrumentos fueron complementados por un índice de desajustes que evaluaba manifestaciones conductuales vinculadas a esas condiciones, registrando la presencia de conductas autodestructivas y riesgo suicida, problemas conductuales como consecuencias del consumo de sustancias, trastornos alimentarios y estrés académico (Vinet, Boero & Saiz; 2017).

Los resultados de esta área mostraron que los adultos emergentes universitarios son, en general, un grupo saludable, sin cifras inquietantes en salud mental al ser comparados con la población comunitaria adulta y con jóvenes no universitarios. Para mayor abundancia, se observó que ansiedad y estrés están asociados entre sí; que el reporte de drogas más allá del alcohol y la marihuana es mínimo; y que no hay cuadros depresivos ni uso abusivo de sustancias más allá de lo esperado en población general adulta chilena. Sin embargo, se detectó que el problema de Salud Mental más relevantes de los estudiantes universitarios es el estrés, el cual se expresa como estrés general (DASS-21) y como estrés académico (índice conductual). A modo de conclusión, se plantea que los adultos emergentes universitarios están especialmente expuestos al estrés y que esta información debería ser considerada por los servicios de salud estudiantiles para proveer de intervenciones de apoyo y gestión pues el estrés trae como consecuencias licencias médicas, reprobación y abandono de asignaturas y alargamiento de las carreras.

3. Responsabilidad Social en la Adultez Emergente

A través de la Conferencia, en este apartado, se pretendía dar respuesta a dos preguntas: (1) ¿Qué podemos aportar desde el paradigma de la AE al desarrollo de la Responsabilidad Social en universitarios? y (2) ¿Qué aspectos del desarrollo de los adultos emergentes universitarios fundamentan la incorporación de la Responsabilidad Social en su formación de pregrado?

Para abordar estas preguntas se partió de una definición de Responsabilidad Social (RS) conceptualizada como una

conducta moral relevante que se expresa en un compromiso personal con los demás, la cual incluye tres dimensiones: a) entender que cada persona pertenece a una red social más amplia cuya influencia es decisiva en la construcción de la propia identidad; b) mantener relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros; y c) actuar con integridad, consistentemente con los propios valores (Berman, 1997). Además, siguiendo a Navarro et al. (2010), se planteaba que su desarrollo implicaba diseñar un modelo curricular que permitiera el cultivo de competencias específicas asociadas a la RS en la formación de los estudiantes universitarios.

La RS fue indagada a través de una versión modificada del cuestionario de Davidovich, Espina, Navarro & Salazar (2005) que mide la auto-atribución de Comportamiento Socialmente Responsable en universitarios. El equipo de investigación intentó averiguar si el Comportamiento Socialmente Responsable estaba relacionado con otros dos aspectos en estudio: (1) el “centramiento o focalización en otros” que, en el modelo de Adulthood Emergente, se presenta como una característica complementaria al “autocentramiento” (Reifman et al., 2007) y, el continuo “independencia/interdependencia” que se conceptualiza como una orientación valórica en el modelo de Schwartz (1990), presumiendo que la RS estaría vinculada preferentemente al polo de la interdependencia.

En relación a la primera pregunta “aportes desde el paradigma de la AE al desarrollo de la Responsabilidad Social en universitarios”, la exploración inicial de los datos mostró vínculos comprensibles teóricamente sobre el aporte de la AE al desarrollo de la RS. Sin embargo, los datos no permitieron probar las hipótesis planteadas y se encontraron debilidades en las mediciones realizadas, estas limitaciones se podrían superar profundizando en los tres conceptos involucrados, esto es, Comportamiento Socialmente Responsable, Focalización en otros e independencia/interdependencia.

Los avances actuales, post-Conferencia, muestran que: (1) es necesario avanzar en la reformulación de la escala de Comportamiento Socialmente Responsable para dar lugar a una escala más corta, confiable y válida; este trabajo se está llevando a cabo actualmente como un manuscrito en preparación. (2) Las otras dos variables, autocentramiento e interdependencia, requieren de elaboraciones teóricas y metodológicas para aclarar su rol como determinantes del ejercicio del comportamiento socialmente responsable. Su estudio excede los objetivos de la conferencia y de este trabajo y es una tarea desarrollar en el futuro próximo.

Observaciones adicionales vinculadas a la relación entre AE y RS, nos permiten hipotetizar que la RS sería un resultado ideal que involucra compromisos personales y sociales con otros.

Sin embargo, en los datos empíricos del Informe Final 2018 (Vinet et al. 2018), se observa que esos compromisos están demasiado

distantes de la realidad cotidiana de los universitarios. Los estudiantes muestran estar muy autocentrados y poco activos en sus compromisos con otros, indicadores de este fenómeno son, por ejemplo, el que la mayoría de ellos (68.6%) aún vive con sus padres, que casi el 80% no ha asumido roles laborales y que más de la mitad (56.1%) está soltero o no ha asumido tampoco un compromiso de pareja (cifra cercana al 40%).

Por otro lado, se plantea que la “individuación y el pasaje a la adultez” serían condiciones importantes para asumir la RS y que los estudiantes actuales parecen no motivarse en esa trayectoria de desarrollo. Respaldando esto, observamos en el mismo Informe, que más del 50% de ellos reporta estar en desacuerdo de que este sea un tiempo para “separarse de los padres” o “responsabilizarse por otros” y sobre el 90% está de acuerdo con que es un tiempo para “convertirse gradualmente en adultos” (Vinet et al., 2018).

Con respecto a la segunda pregunta Aspectos del desarrollo de los AE universitarios que fundamentan la incorporación de la RS en su formación de pregrado”, la respuesta es más clara. Las siguientes características detectadas en la muestra hacen necesario implementar un curriculum que fortalezca el pasaje a la adultez y permita desarrollar en ellos comportamientos socialmente responsables que se mantengan arraigados en los cambios del desarrollo futuro: resistencia a ser adultos, alta auto-centración, pasividad en sus compromisos con otros, sobre protección de los padres y cierta fragilidad personal expresada en vivencias de estrés. Finalmente, entre los recursos a considerar, es importante señalar que estos jóvenes están en un proceso de exploración y formación de la identidad, que están llenos de optimismo y que pertenecen a un mundo diferente del mundo adulto, con posibilidades inimaginadas en el siglo pasado, que pese a la autocentración mantienen compromisos interpersonales con los más cercanos, esto es, familia y amigos. Además, es importante recordar que se movilizan solidariamente pese a la autocentración y el predominio del individualismo, si la causa es considerada relevante.

A esto hay que agregar que el Encuentro de Responsabilidad Social contó con un grupo académico altamente motivado en generar experiencias curriculares innovadoras que permitirían desafiar a los estudiantes y desarrollar en ellos la Responsabilidad Social necesaria para un desarrollo psicosocial integral.

Conclusiones y palabras finales

Para el equipo de investigación en adultez emergente universitaria, esta nueva conceptualización del desarrollo para la década de los veinte años, aporta sin duda a un conocimiento más acabado del período de desarrollo y de las trayectorias particulares de los estudiantes universitarios. Entrega una descripción de los procesos de la vida universitaria que, a través de las dimensiones de la AE, puede ser mejor comprendida a nivel individual y grupal.

Por otra parte, el vínculo de la Adulthood Emergente con el desarrollo de la Responsabilidad Social no está claramente establecido en lo teórico y requiere ser estudiado.

Sin embargo, sí hay claridad respecto de la necesidad de generar estrategias específicas que permitan que los adultos emergentes universitarios se vinculen significativamente con otros más allá del endogrupo familia y amigos. Crear Responsabilidad Social parece ser una tarea pendiente dentro del curriculum de formación en competencias genéricas universitarias y afecta a los estudiantes de todas las carreras. Las iniciativas pedagógicas expuestas en este Encuentro de Educación para la Responsabilidad Social son muy necesarias y pueden significar una diferencia importante en los nuevos profesionales y en su involucramiento en el desarrollo futuro del país.

Referencias

ADIMARK. (2000). El nivel socioeconómico ESOMAR: Manual de aplicación. Santiago, Chile: Autor.

Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

Arnett, J. (2008). Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural. Ciudad de México: Pearson Educación.

Arrieta, K., Díaz, S. y González, F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: Prevalencia y factores relacionados. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 7(1), 14-22.

Baader, T., Rojas, C., Molina, J., Gotelli, M., Alamo, C., Fierro, C.,...Dittus, P. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 52(3), 167-176.

Barrera-Herrera, A. y Vinet, E. (2017). Adultez emergente y características de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.

Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: State University of New York Press.

Davidovich, M. P.; Espina, A.; Navarro, G. & Salazar, L (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. 14, 1, 125-140.

Grahe, J. E., Walker, M., Reifman, A., & Oleson, K. (2016, July 18). *Emerging Adulthood Measured at Multiple Institutions (EAMMI)*.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2013). *Anuario de estadísticas vitales 2013*.

Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Enfoque estadístico: género y empleo*. Instituto Nacional de la Juventud. (2013). *Séptima Encuesta Nacional de la Juventud 2012*.

Lovibond, P. F., y Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343

Ministerio de Relaciones Exteriores. (2015). *Servicios: evolución reciente y oportunidades*.

Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M. & Espina, A. (2010). Universitarios y responsabilidad social. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 101-121.

Organización Mundial de la Salud. (2011). *La prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST). Manual para uso en la atención primaria*. Washington D.C.: OMS.

Reifman, A., Arnett, J. J. & Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment, and application. *Journal of Youth Development: bridging research and practice*, 2(1), 40-50.

Schwartz, S. H. (1990). Individualism- collectivism: critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 139-157.

Servicio de Información de Educación Superior (2015). *Análisis de brechas de género en la educación superior chilena*.

Servicio de Información de Educación Superior (2017). *Informe Matrícula en Educación Superior en Chile, 2017*.

Vinet, E., Boero, P., Labbé, C. y Saiz J. (2015). Caracterización de la Adulthood emergente en Universitarios. Encuesta de recolección de datos del Proyecto FONDECYT 1150095, CONICYT, Chile.

Vinet, E., Boero, P., Labbé, C. y Saiz J. (2018). Adultez emergente y variables socioculturales y de salud mental en universitarios chilenos. Informe Final del Proyecto FONDECYT 1150095, CONICYT, Chile.

Vinet, E.V., Boero, P. & Saiz, J.L. (Noviembre, 2017). Vulnerabilities in mental health in emerging adults from Chilean universities. Poster presentado a 8th Biennial SSEA Conference, Washington D.C., USA.

1

CONCEPTUALIZACIONES EN RESPONSABILIDAD
SOCIAL

Desarrollo y Educación del Comportamiento Prosocial

Manuel Martí Vilar
Universitat de València

RESUMEN

Actualmente, nos encontramos en un contexto de revolución tecnológica e informacional, de crisis del capitalismo y del estatismo, y dónde están apareciendo nuevos movimientos sociales que buscan reivindicar los Derechos Humanos.

Es un contexto de cambio constante, caracterizado por la globalización, inequidad, individualismo y competitividad, donde los cambios en educación son frecuentes y las empresas están enfocadas en el beneficio económico y los resultados de la producción.

En reacción a esto, empiezan a emerger en el mundo empresarial, valores de servicio a la sociedad, los cuales suponen un cambio de paradigma esperanzador para las organizaciones e instituciones de educación superior dada la creciente preocupación para que la educación universitaria asuma entre sus objetivos el formar ciudadanos(as) responsables para con su sociedad. Se trata de educar en la justicia, la dignidad, la equidad y en pro del bien común, donde el Comportamiento Prosocial es un elemento de reflexión que debe estar inmerso en la Educación Transversal para la formación en Responsabilidad Social.

Palabras Clave: Comportamiento Prosocial, Responsabilidad Social, Instituciones de Educación Superior, Educación Transversal.

ABSTRACT

Currently, we are in a context of technological and informational revolution, crisis of capitalism and statism, and where new social movements are emerging that seek to claim Human Rights.

It is a context of constant change, characterized by globalization, inequality, individualism and competitiveness, where changes in education are frequent and companies are focused on the economic benefit and the results of production.

In reaction to this, values of service to society begin to emerge in the business world, which represent a hopeful paradigm shift for organizations and institutions of higher education given the growing concern that university education assumes among its objectives the to form citizens (as) responsible for their society. It is about educating in justice, dignity, equity and for the common good, where Prosocial Behavior is an element of reflection that must be immersed in Transversal Education for Social Responsibility training.

Key words: Prosocial Behavior, Social Responsibility, Institutions of Higher Education, Transversal Education.

Hitos históricos del comportamiento prosocial

El resurgimiento y la consolidación de la Conducta Prosocial (CP) como constructo responde a demandas sociales, convirtiéndose en objeto de investigación (Martí-Vilar, 2002). Dos antecedentes antagónicos son los desencadenantes del estudio de este constructo: El asesinato de Kitty Genovese en Nueva York en 1964 y la Valentía de George Valdez en 1968. Además, nuevas alternativas asistenciales se reclamaban socialmente, pidiendo que eficazmente se aborden los problemas de conductas antisociales y la indiferencia social ante necesidades de los necesitados.

Según González (1992), los años 70 comienza con un considerable interés científico hacia las conductas de orientación interpersonal, con el fin de hallar alternativas positivas a conductas antisociales de delincuencia y agresión, por una parte, y explicaciones de inhibición social ante situaciones de emergencia y necesidad por otra.

Tres modelos teórico-explicativos han tratado de explicar el CP: El Modelo Internalista, el Modelo Situacionista y el Modelo Interaccionista. En el ámbito científico se han marcado estos tres modelos en tres periodos distintos, pero popularmente se pueden encontrar personas que acuden a alguno de los tres modelos para atribuir las conductas prosociales.

Tanto Kohlberg como sus seguidores creen que el pensamiento moral y el CP están relacionados, siendo el primero condición necesaria para que se dé el segundo. La investigación empírica posterior ha llegado a poner en duda dicha relación, considerando otros factores que intermedian en dicha relación. Los planteamientos cognitivos de Kohlberg son vigentes, pero han surgido modelos integradores de procesos cognitivos, afectivos y volitivos, junto a otros factores de personalidad, culturales y situacionales, lo cual supone madurez científica que supera la visión reduccionista de épocas anteriores (Martí Vilar, 2002).

El Comportamiento Prosocial (CP)

Diversas definiciones de CP han aparecido en las últimas décadas, teniendo todas ellas el denominador común de conducta social positiva, aunque cada una de ellas matiza el concepto de forma distinta. La revisión de la literatura científica permite comprobar que ha habido un desarrollo conceptual comenzando por el término CP (conducta), posteriormente la Prosocialidad (actitud) y los últimos años se habla de la acción Prosocializar diferentes ámbitos.

El CP es definido como un comportamiento voluntario de ayuda hacia los demás, independientemente de la intención que se persiga (Beck, Hasting, Daley y Stevenson, 2004), esta comprende relaciones de ayuda, cooperación y altruismo, estando estrechamente relacionados con el desarrollo moral y emocional de la persona (Martorell, González, Ordoñez y Gómez, 2011).

Auné, Blum, Abal, Lozzia y Horacio (2014) llevaron a cabo una revisión conceptual del constructo concluyendo que el CP es “un fenómeno complejo que involucra acciones de los individuos basadas en creencias y sentimientos, y que describe la forma en que estos se orientan hacia los otros al realizar conductas solidarias” (p.23).

Estos autores diferencian entre altruismo y CP, explicando que el altruismo implica necesariamente un acto beneficioso en los demás sin buscar ningún beneficio propio, mientras que en el CP, los beneficios pueden ser múltiples. “Toda conducta altruista es prosocial pero toda conducta prosocial no es altruista” (Martí-Vilar, 2010, p.54).

Roche (1995) introdujo una definición que ha sido base para el desarrollo de la Prosocialidad aplicada: “Comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según criterios de estos o metas sociales objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en la relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados.

El estudio de las variables que pueden explicar el CP es fundamental para la promoción de comportamientos de ayuda, solidaridad, tolerancia y cooperación entre las personas, y al mismo tiempo, permite prevenir y reducir las conductas problemáticas (Redondo, Inglés, Parra, Nieto y Navarro, 2016).

Papel de los procesos cognitivos y afectivos en el comportamiento moral

Se ha encontrado que el CP está impulsado por emociones positivas, llegando a una retroalimentación positiva en que estas emociones promueven las conductas prosociales que, a su vez, incrementan las emociones positivas (Aknin, Van de Vondervoort y Hamlin, 2018). Abundantes estudios demuestran la relación positiva entre la prosocialidad y la empatía (Arias, 2015; Redondo et al., 2016). El conocimiento adquirido sobre esta temática resalta la importancia de las emociones para la explicación del CP.

Diazgranados (2014) afirma que las personas que tienen competencias emocionales están atentos a sí mismos, son conscientes de sus emociones y de las necesidades de los demás, desarrollan con mayor probabilidad comportamientos prosociales. Esta relación positiva entre inteligencia emocional y prosocialidad es hallada en estudios actuales (Guo, Sun y Li, 2018). Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte (2017) muestran el valor predictivo de las competencias socioemocionales en los comportamientos prosociales.

Martí-Vilar y Lorente (2010b) desarrollan una síntesis acerca de los factores que pueden influir en el CP, así pues, desde un punto de vista cognitivo-evolutivo, se puede construir una sociedad más prosocial conociendo los factores que inciden en la aparición de estos comportamientos y de esta forma potenciarlos con el objeto de educar para la responsabilidad social.

La investigación pone de manifiesto la relación existente entre este constructo y la satisfacción en la vida, la formación de relaciones interpersonales positivas y el mantenimiento del bienestar social y personal (Martí-Vilar, 2010; Arias, 2015; Van Tongeren, Green, Davis, Hook y Hulsey, 2016; Zuffianò, Martí-Vilar y López-Pérez, 2018).

Optimización prosocial

El estudio del CP es importante tanto en sí mismo como para responder a las demandas sociales, siendo este un elemento fundamental en el currículo formativo de la Responsabilidad Social.

Para entender un fenómeno complejo como es el CP, es importante conocer aquellas variables que pueden influir en su desarrollo y optimización.

Como constructo multidimensional, se ha de tener en cuenta factores cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales. En el proceso de socialización y optimización de la prosocialidad, se debe tener presente variables como la cultura, los agentes sociales, la persona, y situaciones específicas de ayuda. Todo ello puede ayudar a las múltiples variaciones de CP de una situación concreta (Martí-Vilar, 2002).

Urge activar el aprendizaje ético para que la persona elabore y construya su autonomía moral con el objeto de alcanzar la madurez moral (Martí-Vilar, 2008). Desde esta propuesta, se deben desarrollar políticas educativas basadas en la sostenibilidad, tratando de fomentar valores de diálogo y cooperación y un aprendizaje ético basado en prácticas, ejercicios, observación, elaboración y construcción de la autonomía moral.

En relación a la educación en valores, se aboga por un modelo relacional que conduce a valores construidos de forma sinérgica y bajo planteamientos sistémicos. Estos se fundan en criterios consensuados y llevan a una autonomía y socialización. Este modelo se origina en sistemas educativos diferentes a los de la escuela tradicional y que exigen otras metodologías.

Los criterios a desarrollar para el aprendizaje ético son la autonomía, el diálogo y el respeto a uno mismo y al bien común (medio ambiente y contexto). Este aprendizaje supone una acción sobre las áreas cognitivo-racional (vinculada al grado de desarrollo moral, toma de decisiones y el juicio moral),

afectivo-emocional (vinculada a las creencias y experiencias sociomorales y la sensibilidad moral) y volitivo-conductual (vinculada al grado de esfuerzo, la regulación de la conducta y la acción moral).

Algunos objetivos que se pretenden conseguir son: adquirir un autoconcepto ajustado; mostrar coherencia entre el juicio y la conducta moral; adquirir competencias dialógicas; desarrollar habilidades sociales; aceptar y construir normas para la convivencia; conocer información de relevancia moral; comprender críticamente la realidad; aceptar valores universalmente reconocidos y rechazar contravalores; potenciar la participación, el respeto, el trabajo en equipo; y valorar el capital natural (agua, mar, ríos, nieve y bosque).

Una de las técnicas más utilizadas para desarrollar la reflexión sociomoral son los dilemas morales hipotéticos o reales.

Para el trabajo con dilemas, es preciso crear un clima de respeto y comunicación, así como una atmósfera adecuada de confianza y tolerancia, en los que se favorezca el saber escuchar y el ser escuchado, crear una atmósfera que no juzgue. Se trata de pensar y razonar conjuntamente la posible solución. Algunos indicadores de calidad que deben estar presentes son: implicar a toda la comunidad, adoptar un enfoque amplio y abierto, promover el pensamiento crítico e innovador, impulsar la participación, mejorar la colaboración del centro educativo y de éste con su entorno, entre otros.

Conclusiones finales

Hay que favorecer propuestas educativas que propicien la moral del bien, educando ciudadanos activos y responsables con carácter sostenible. La propuesta es crear un activismo ciudadano crítico ilustrado.

Las nuevas propuestas de investigación del CP deben acercarse al tema del estudio de la Responsabilidad Social Universitaria, ya que la formación de los egresados y por tanto de los futuros profesionales, debe ser hacia la prosocialidad desde la convicción personal y madurez moral, por ello debe incluirse en el currículo universitario.

El estudio y fomento de los valores prosociales en el ámbito universitario, son clave en la educación para la responsabilidad social, ya que puede ayudar en la configuración de la personalidad moral de los futuros egresados y en que éstos tengan conductas socialmente responsables desde una madurez humana.

En el ámbito microsociales, se deben instaurar programas que tengan en cuenta los procesos emocionales y cognitivos para el desarrollo humano, con una educación basada en la promoción de habilidades socioemocionales y enfocada a la mejora de las relaciones y el bienestar interpersonal. En el ámbito macrosociales, se deben promocionar políticas

universitarias que fomenten una cultura más colectivista basada en la cooperación, y establecer leyes que equiparen las estructuras de poder en la Sociedad.

Referencias

Aknin, L. B., Sandstrom, G. M., Dunn, E. W., & Norton, M. I. (2011). Investing in others: Prosocial spending for (pro)social change. *Positive psychology as social change* (pp. 219-234). New York, NY, US: Springer Science + Business Media, New York

Arias, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en psicología*, 23(1), 37-47.

Auné, S. F., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia, G. S. y Horacio, F. A. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.

Beck, A., Hasting, R. P., Daley, D. y Stevenson, J. (2004). Prosocial behavior and behavior problems independently predict maternal stress. *Journal of Intellectual and developmental disability*, 29(4), 339-349.

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10 (24), 93-123.

Diazgranados, S. (2014). Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 175-202.

González, M. D. (1992). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Madrid: Morata.

Guo, Q., Sun, P. y Li, L. (2018). Why neurotic individuals are less prosocial? A multiple mediation analysis regarding related mechanisms. *Personality and Individual Differences*, 128, 55-61.

Kohlberg, L. (1975). *Desarrollo moral*. Enciclopedia instituto de ciencias sociales. Madrid: Aguilar.

Maganto, C. (1994). En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.), *Influencia de la familia y de la escuela en la socialización y la conducta prosocial*. San Sebastián: Servicio Editorial Universidad del País Vasco/EHU.

Martí-Vilar, M. (2008). Las necesidades humanas desde la psicología moral. *Papeles De Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 102, 89-101.

Martí-Vilar, M. (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad*. Fundamentos. Madrid: CCS.

Martí-Vilar, M.; Gimeno-Navarro, C., y Álvarez, J.A. (2017). Intervención prosocial en prisiones: una revisión de la literatura. *Humanismo y Trabajo Social*, 17, 75-98

Martí-Vilar, M. y Martí, J.J. (2011). Bases teóricas de la Prosocialidad. En *Educación para la Responsabilidad Social: Estrategias de Enseñanza y Evaluación*. (pp.10-25). Concepción: Universidad de Concepción.

Martí-Vilar, M. y Lorente, S. (2010a). Modelos teórico-explicativos de la prosocialidad. En M. Martí-Vilar. *Razonamiento moral y prosocialidad*. Fundamentos. Madrid: CCS.

Martí-Vilar, M. y Lorente, S. (2010b). Factores determinantes de las conductas prosociales. En M. Martí Vilar. *Razonamiento moral y prosocialidad*. Fundamentos. Madrid: CCS.

Martí Vilar, M. y Lousado, D. (2010). Relación entre la cognición y la conducta moral. En M. Martí-Vilar. *Razonamiento moral y prosocialidad*. Fundamentos. Madrid: CCS.

Martorell, C. González, R. Ordoñez, A. y Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del Cuestionario de Conducta Prosocial (CEP) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 32(2), 35-52.

Navarro, G. (Ed). (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior . Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción*, Chile. Chile: Sello Editorial Universidad de Concepción

Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Francisco Beltrán.

Redondo, J. y Inglés, C. (2010). Diferencias de género y curso académico en la conducta prosocial en estudiantes de educación secundaria. *Revista Investigium: Ciencias Sociales y Humanas*, 1(1), 10-23.

Redondo, J., Inglés, C., Parra, L., Nieto, L. y Navarro, M. L. (2016). Prosocial behaviour: theoretical perspectives. *International Journal of Psychology Research*, 11, 300-320.

Roche, R. (1995) *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 77-90.

Van Tongeren, D. R., Green, J. D., Davis, D. E., Hook, J. N. y Hulseley, T. L. (2016). Prosociality enhances meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 225-236.

Zuffianò, A., Martí-Vilar, M. y López-Pérez, B. (2018). Prosociality and life satisfaction: A daily-diary investigation among Spanish university students. *Personality and Individual Differences*, 17-20.

1

CONCEPTUALIZACIONES EN RESPONSABILIDAD
SOCIAL

Liderazgo Ético y Socialmente Responsable: Aportes para su conceptualización y educación

**Gracia Navarro Saldaña
Juan Sebastián Correa Meneses**

**Universidad de Concepción
Universidad Nacional de Colombia**

RESUMEN

En el contexto del aporte que las universidades pueden hacer al logro de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) a través de la investigación, gestión organizacional y formación de personas, el presente trabajo fundamenta la necesidad de una formación profesional que prepare para asumir liderazgo ético o liderazgo socialmente responsable. Analiza los conceptos de ética, ética cívica, ética organizacional y responsabilidad social; liderazgo; liderazgo ético y liderazgo socialmente responsable. Concluye que ambas ideas son complementarias y pueden expresarse con el concepto “liderazgo ético y socialmente responsable”, que puede ser enseñado y aprendido de manera transversal en la formación profesional.

Palabras Clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible, Liderazgo ético, Liderazgo socialmente responsable, Ética, Responsabilidad Social

ABSTRACT

In the context of the contribution that universities can achieve the achievement of the objectives of sustainable development (ODS) through research, organizational management and training of people, this fundamental work the need for professional training to prepare to assume ethical leadership or socially responsible leadership. Analyze the concepts of ethics, civic ethics, organizational ethics and social responsibility; Leadership Ethical leadership and socially responsible leadership. It concludes that both ideas are complementary and can be expressed with the concept “ethical and socially responsible leadership”, which can be taught and learned transversally in professional training.

Key words: Sustainable Development Goals, Ethical Leadership, Socially Responsible Leadership, Ethics, Social Responsibility

Marco Teórico

Para alcanzar el desarrollo sostenible se necesita profesionales que puedan ejercer su profesión con excelencia disciplinar y a la vez con la visión, creatividad y determinación que se requieren para generar un cambio social profundo y duradero, como lo es el paso de una cultura individualista a una que busca el bien común. Esta nueva cultura requiere personas que orienten sus actividades individuales y grupales, en un sentido que contribuyan a generar equidad para el desarrollo, esto es: personas socialmente responsables (Navarro, 2013). No obstante lo anterior y por diferentes razones, se ha tendido a promover el individualismo y la competencia, en lugar de la cooperación y el bien común. Las motivaciones prosociales y altruistas de los jóvenes, que son la base para un comportamiento socialmente responsable, se han ido quedando sin espacio para manifestarse y están teniendo poco reconocimiento social. Los medios de comunicación suelen destacar a quienes tienden al egoísmo y al uso de la violencia y en menor proporción a quienes están dispuestos a aprender y servir mientras se preparan para ejercer una profesión.

Pasar de una moral que considera correcto maximizar el beneficio individual sin importar las necesidades de otros, a una que coordine con eficiencia los fines individuales con los fines de los demás, ayudaría a lograr una mejor distribución de los ingresos y la riqueza y por consiguiente, generaría condiciones de equidad para el desarrollo sostenible. Construir una sociedad dispuesta a cooperar para ofrecer oportunidades educativas de excelencia, que contribuyan a fortalecer y/o desarrollar las habilidades cognitivas de orden superior, el compromiso con el aprendizaje, el entrenamiento y la práctica sistemática en el ámbito académico, el desarrollo afectivo, social y moral en todas las personas es fundamental para un desarrollo colectivo, el cual no comprometa los recursos que necesitarán las futuras generaciones.

Las Universidades deben aportar a la formación de jóvenes que aspiren a ser los profesionales que contribuirán al desarrollo de otros o los conducirán hacia la búsqueda del desarrollo con equidad o beneficio común; esto es, profesionales capaces de asumir liderazgo ético o liderazgo socialmente responsable.

¿Qué es la ética, la ética cívica y la ética organizacional?

La palabra ética proviene del griego *ethos* que significa costumbre y es por ello que se suele definir como la doctrina de las costumbres (Ferrater Mora, 1994) o como la parte de la filosofía que trata del bien y del mal en los actos humanos. Cortina (1998, pág. 17) sostiene que la ética es “un tipo de saber de los que pretende orientar la acción

humana en un sentido racional; es decir, pretende que obremos racionalmente. [...] La ética es esencialmente un saber para actuar de un modo racional”. La ética surge de la teorización y la reflexión sobre el comportamiento moral, entendiendo la moral como el conjunto de principios y reglas que regulan el comportamiento y las relaciones humanas. La ética entonces generaliza lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto para cualquier tipo de moral.

Según Cortina (1986) la ética cívica es el mínimo de valores y normas que los miembros de una sociedad moderna comparten, independientemente de sus cosmovisiones religiosas, agnósticas o ateas, filosóficas, políticas o culturales, mínimo que les lleva a comprender que la convivencia de diferentes concepciones es positiva y que cada uno tiene derecho a intentar llevar a cabo sus proyectos de felicidad, siempre que no imposibilite a los demás de llevar a cabo los suyos. En sociedades democráticas con pluralismo moral, implica la aceptación de un mínimo común que se constituye mediante los acuerdos morales, como son los valores de libertad, igualdad y solidaridad; los derechos humanos; la tolerancia activa y el diálogo sobre todas las cosas que nos afectan, para una convivencia enriquecedora y el diseño de organizaciones que favorezcan el bien común.

La ética organizacional puede entenderse como una ética aplicada al contexto de las organizaciones y al estudio de los comportamientos de las personas que integran las organizaciones.

Según Velásquez (2006), estudia lo moralmente correcto e incorrecto y la aplicación de estándares morales, en las organizaciones, de acuerdo con Guillén (2006) la ética juzga acerca de lo que resulta o no conveniente hacer, como contribución al bien propio y al de la organización, al mejoramiento de la calidad humana y al desarrollo de quienes conforman la organización.

¿Qué es el liderazgo?

Según Vázquez; Bernal y Liesa (2014) el liderazgo es un proceso de influencia social, cuyos componentes son quien la ejerce y quienes son influenciados: el líder y los seguidores. La influencia implica un cambio en los seguidores como consecuencia de una acción del líder, así el líder será una persona que influye sobre los demás (Etling 2005) y por tanto esta influencia podría ejercerse para diferentes fines, entre ellos, el individualismo y la destrucción o la cooperación para el bien común, la sobrevivencia y desarrollo humano.

Las tendencias actuales apuntan hacia el estudio del liderazgo y del líder de manera amplia, sistémica e integral,

observándose mayor interés hacia el liderazgo responsable y ético o hacia el liderazgo socialmente responsable.

¿Qué es el liderazgo ético?

Contreras (2008) define el liderazgo ético como aquel que permite favorecer el desarrollo de las personas que lo ejercen y de las que reciben las orientaciones de quien lidera, dentro de una dinámica que beneficie los intereses financieros de las organizaciones.

Yukl (2010) propone una concepción de liderazgo ético, como un constructo que analiza éticamente las características personales del líder (valores personales, nivel de desarrollo moral y tipos de influencia utilizados) y la forma en que toma decisiones y actúa, lo que involucra fines, medios y resultados, usualmente considerados con relación a los demás. Desde su perspectiva, el liderazgo ético se entiende como una ética aplicada al análisis de los aspectos morales del líder, en su dimensión personal y profesional.

Por su parte, Treviño, Hartman y Brown (2000) denominan como aspectos de la persona moral a la dimensión personal del líder y como aspectos de la administración moral a los elementos profesionales del líder. Para ellos, el liderazgo ético incluye el ser y el hacer del líder.

Posteriormente, Brown, Treviño y Harrison (2005) proponen, a partir de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1971), que el líder se convierte en un modelo de rol ético para sus colaboradores. Así, el liderazgo ético sería “la demostración de conductas normativamente apropiadas a través de acciones personales y de relaciones interpersonales, y la promoción de dichas conductas hacia los seguidores a través de una comunicación de doble vía, refuerzo y toma de decisiones” (Brown, Treviño y Harrison, 2005, pág. 120).

Si se consideran las dos perspectivas anteriores sobre el liderazgo ético, se puede sostener que éste implica la influencia o conducción de una persona a otras, caracterizada por ciertos valores, propósitos, procedimientos, acciones e interacciones con foco en el bien común y a la vez, el modelaje de estas conductas para su aprendizaje social por parte de los seguidores, a través del proceso de comunicación interpersonal y del uso de refuerzos. En otras palabras, el liderazgo ético implica que una persona, reconocida como un líder, demuestre que su comportamiento y toma de decisiones, están guiados por principios moralmente aceptados, principios que además son promovidos a sus seguidores a través del ejercicio de su liderazgo.

¿Qué es el liderazgo socialmente responsable?

La responsabilidad social es un principio o valor (Cortina, 2010). En Chile ha sido definida por Navarro (2003 y 2012) como la capacidad y obligación de responder ante la sociedad por acciones u omisiones, es decir, por los impactos de lo

que se hace o se deja de hacer, que se refleja en compromiso con los demás, aún con quienes no han nacido, y en una orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que contribuyan a generar equidad para el desarrollo. La responsabilidad social se distingue del comportamiento socialmente responsable, entendido éste como el conjunto de acciones morales concretas por medio de las cuales se ejerce la responsabilidad social. El comportamiento socialmente responsable incluye conductas prosociales, que contribuyen a la sobrevivencia y desarrollo humano, entre ellas conductas cooperativas, de participación y autocontrol, que se realizan voluntariamente con la intención de beneficio común (Navarro, 2012). En un sentido similar, Van Lange (1999 cit. en Navarro y otros 2017) propuso un modelo integrativo basado en la orientación social valórica, desde la proself (individualista o competitiva) a la prosocial.

La persona prosocial busca resultados compartidos o para el bien común y la igualdad de estos resultados. Las personas proself sólo valoran positivamente los resultados para sí mismos (individualistas) o valoran negativamente los resultados positivos para los otros (competitivos). Según el citado autor, las personas prosociales difieren de las proself en la importancia que asignan a los resultados (como resultado de acción) y la importancia que asignan a la igualdad entre sus resultados y los de otros, lo que Navarro (2003 y 2012) propuso bajo el concepto de bien común. Van Lange (1999) y De Cremer y Van Lange (2001) sostienen que existen diferencias entre el comportamiento prosocial y proself, las cuales se relacionan con la responsabilidad social y con la reciprocidad, que se refiere a la igualdad de resultados. Según estos autores, las personas prosociales, en comparación con las individualistas y competitivas, presentan mayor tendencia a la reciprocidad, relacionada con el grado de cooperación.

Así, el liderazgo socialmente responsable es un proceso de influencia social que implica cambios en los seguidores como consecuencia de acciones del líder.

El liderazgo socialmente responsable conduce a las personas a orientar sus actividades individuales y colectivas en un sentido que contribuya a generar equidad para el desarrollo humano y sostenible, a partir de la conciliación entre la satisfacción de las propias necesidades y el aporte a la satisfacción de necesidades de los demás. En este proceso el líder ejerce el rol de modelo de comportamiento socialmente responsable.

Liderazgo ético y socialmente responsable

A partir de la integración de las ideas antes expuestas se puede definir el concepto de liderazgo ético y socialmente responsable como el proceso de influencia o conducción de una persona a otras, en el marco de una ética cívica que incluye la responsabilidad social. Contempla propósitos, interacciones y comportamientos prosociales motivados por el bien común y a la vez la enseñanza de estos comportamientos

a los seguidores a través del modelaje y otras estrategias metodológicas para ello.

Si bien el comportamiento humano está influenciado por factores biológicos y ambientales (Papalia y Martorell, 2016), desde el factor ambiental y en particular la educación, es posible favorecer el aprendizaje del liderazgo ético y socialmente responsable. Para ello y en coherencia con lo planteado por Navarro, Vaccarezza, González y Catalán (2015), se propone su incorporación transversal en el currículo, durante toda la formación profesional, incorporando la temática en sus dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, tanto en asignaturas básicas de las carreras o titulaciones como en asignaturas electivas y complementarias del currículo. Se propone que durante los dos primeros años de formación se enfatice la dimensión cognitiva del liderazgo ético y socialmente responsable; en los años intermedios se ponga énfasis en la dimensión afectiva y en los años finales de formación se focalice en la dimensión conductual o procedimental. Respecto de las estrategias de enseñanza y evaluación, se propone complementar las tradicionales con el aprendizaje basado en problemas (ABP) el aprendizaje por proyectos (APP) y el aprendizaje y servicio (ABP).

Referencias

- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Nueva York: General Learning Press.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Cortina, A. (1998). *Ética de la empresa: Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Editorial Trotta.
- Daft, R. L. (2006). *La experiencia del liderazgo* (3a ed.). México: Thomson.
- DesJardins, J. (2006). *An introduction to business ethics* (2a ed.). Nueva York: McGraw Hill Higher Education.
- Díaz-Sáezn, H. R. (2011). Transformational leadership. In A. Bryman, D. Collison, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien, *The Sage Handbook of Leadership* (pp. 299- 310). Londres: Sage Publications Ltd.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel Filosofía.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Graham, J. W. (1991). Servant-Leadership in Organizations: Inspirational and Moral. *Leadership Quarterly*, 2(2), 105-119.
- Guillén, M. (2006). *Ética en las organizaciones: construyendo confianza*. Madrid: Pearson Education.
- Kohlberg, L. (1931). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: harper & row.
- Treviño, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review*, 42, 128-142.
- Velásquez, M. G. (2006). *Business ethics: Concepts and cases* (6a ed.). Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations* (7a ed.). New Jersey: Prentice Hall.



2.

Investigación en
inclusión educativa y
rol de las instituciones
educativas en
la formación en
Responsabilidad Social
y Macrocompetencias
Genéricas

2

INVESTIGACIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y
ROL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA
FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL Y
MACROCOMPETENCIAS GENÉRICAS

**Responsabilidad social universitaria e
inclusión educativa: análisis y propuestas
desde concepciones de grupos
interesados**

**Gracia Navarro Saldaña
Jorge Maluenda Albornoz**

Universidad de Concepción

RESUMEN

Una universidad socialmente responsable, es aquella que contribuye al desarrollo sostenible, que forma personas dispuestas a conciliar la satisfacción de sus propias necesidades con el aporte a la satisfacción de las necesidades de otros, por investigar sobre y con responsabilidad social y, por gestionar equilibrando resultados financieros, sociales y ambientales (Navarro, Vaccarezza, González y Catalán, 2015).

Entre los resultados sociales de una gestión universitaria socialmente responsable, está la inclusión educativa, pues se orienta al reconocimiento de la interdependencia entre los seres humanos y a la búsqueda del bien común, generando oportunidades para el desarrollo individual y colectivo de las personas (Navarro, 2012).

Es de interés de una institución socialmente responsable fortalecer la inclusión educativa y para ello identificar y armonizar las concepciones que de ella se tenga en sus diferentes grupos de interés. El propósito de esta investigación es caracterizar las concepciones presentes en el discurso de grupos de interés sobre inclusión educativa en la Universidad de Concepción, Chile, para proponer acciones que contribuyan a implementar políticas institucionales de inclusión educativa en coherencia con una armonización de las concepciones o frames existentes.

Palabras Clave: Inclusión Educativa, Responsabilidad Social, Gestión Universitaria.

ABSTRACT

A socially responsible university is one that contributes to sustainable development, which is formed by people willing to reconcile the satisfaction of their own needs with the contribution to satisfying the needs of others, by researching about and with social responsibility, and by managing balancing results financial, social and environmental issues (Navarro, Vaccarezza, González and Catalán, 2015).

Among the social results of a socially responsible university management, there is educational inclusion, since it is aimed at recognizing the interdependence between human beings and the search for the common good, generating opportunities for the individual and collective development of people (Navarro, 2012).

It is in the interest of a socially responsible institution to strengthen educational inclusion and to do so, to identify and harmonize the conceptions that it has of its different interest groups. The purpose of this research is to characterize the conceptions present in the discourse of interest groups on educational inclusion in the University of Concepción, Chile, to propose actions that contribute to implement institutional policies of educational inclusion in coherence with a harmonization of conceptions or frames existing.

Key words: Educational Inclusion, Social Responsibility, University Management

El problema de las diferencias individuales e inclusión educativa

Los movimientos sociales relacionados con los derechos humanos, la no discriminación y el respeto por la diversidad en los años sesenta trajeron como consecuencia la crítica sobre el sistema educativo tradicional. Esta se enfocó en que el sistema educativo de ese entonces educaba a las personas con discapacidad en escuelas especiales y no en escuelas del sistema regular (López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2014) generando con ello segregación y dificultando la posibilidad de educar en la equidad, la convivencia social armónica y la cooperación.

Las bases de esta concepción se fundaron en el modelo biomédico-clínico, cuya visión determinista de los déficits impulsó un abordaje centrado en curar y corregir la situación deficitaria o patológica que sustenta la dificultad en el aprendizaje (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Desde la década de los ochenta comienza una transformación progresiva de la educación especial de la mano del informe Warnock (Godoy et al., 2004).

La normalización, planteada por primera vez por Bank-Mikkelsen (1975), promovía la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas, instrumentos y métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona fuesen al menos tan buenas como las de un ciudadano medio (Godoy et al., 2004).

Desde aquí, surge la noción de Integración Educativa o el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación (Godoy et al., 2004; Parra, 2010).

A pesar de los avances que la Integración ofrecía, se levantó una fuerte crítica basada en las experiencias de distintos países, siendo el aspecto central de ésta su carácter asimilador (Graham y Jahnuainen, 2011; Thomas, 1997). Esto significa, que la Integración Educativa busca la adecuación por parte del estudiante respecto del currículum y los proyectos educativos regulares y no al revés, lo que se orienta en la desaparición de las diferencias.

En respuesta a lo anterior, el enfoque de educación inclusiva entiende la diferencia como algo normal (Parra, 2010), positivo y necesario. A su vez, plantea la discapacidad como una construcción social (López et al., 2014) la que debería ser útil a la comprensión de determinados fenómenos y a la práctica educativa. Así, la inclusión promueve la transformación de las instituciones y sus acciones en base a las características y potencialidades de cada persona (Richmond, 2009) generando proyectos educativos y currículos con orientación a generar auténtica igualdad de oportunidades para todas las personas (Parra, 2010).

En la práctica, la Educación Inclusiva enfatiza el estudio de las barreras en una sociedad que transforman la diferencia en discapacidad, considerando aspectos globales y específicos, que contemplan desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales hasta las prácticas de las instituciones y docentes (López et al., 2014).

Así, la Inclusión Educativa ha sido definida por la UNESCO como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, a través de la creciente participación en el aprendizaje, culturas y comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación (UNESCO, 2005); por tanto, debiera ser el resultado de una gestión universitaria socialmente responsable a la vez que requiere de profesionales socialmente responsables para implementarla y de investigación que produzca conocimiento desde criterios de responsabilidad social en el tema (Universidad de Concepción, 2017).

Frames y frame analysis para la comprensión de las concepciones de inclusión educativa

Las perspectivas constructivistas sostienen que el lenguaje conforma o modela el pensamiento de los seres humanos y construye los atributos sobre su mundo de referencia, teniendo un papel fundamental como mecanismo de construcción de las experiencias externas e internas a las personas (Whorf, 1956), las que se categorizan y tipifican mediante esquemas mentales, marcos interpretativos o frames.

Los Frame, o en español Marcos Interpretativos propuestos por Ervin Goffman (1974), intentan explicar el desenvolvimiento de las personas en sociedad aludiendo a la manera en cómo estas se explican la realidad, a partir de la construcción de explicaciones y entendimientos particulares sobre la misma, y cómo el intercambio social de estos entendimientos contribuye a la construcción colectiva de los fenómenos.

Para Goffman (1974) el Frame permite a cada persona localizar, percibir, identificar y etiquetar en sus términos. Permite el enmarcado de la realidad empírica que se presenta (Cuvardic, 2001) identificando sus características, especificando sus diferencias con otras situaciones y situando a la persona dentro de un campo específico de posibilidades, creencias y explicaciones.

La observación de los Frame tiene importancia puesto que permite comprender que el propio condicionamiento cultural, la educación y experiencias personales organizan la percepción de cada persona (Knapp 1982, citado en Cuvardic, 2001).

El Frame Analysis, permitirá entonces organizar los Frame presentes en inclusión educativa, identificando relaciones entre las visiones presentes sobre ésta con lo que es posible, determinar congruencia, contraposición, subordinación, inclusión y/o exclusión entre las distintas visiones sobre ella.

Para Rein & Schön (1993) el Frame Analysis esclarece la presencia de Frames dominantes y aquellos en conflicto entre sí, que se constituyen para dar sentido a diferentes situaciones, atribuir culpas o causalidades y sugerir líneas de actuación.

De este modo, el análisis de los Frame permitirá construir una concepción de inclusión educativa específica de la organización educativa, definir lo que hay de problemático en ella y sugerir una serie de acciones apropiadas para hacerle frente, partiendo de la premisa de que siempre existen múltiples significados e interpretaciones frente a un mismo problema (Bustelo y Lombardo, 2005).

La investigación sobre Educación Inclusiva a partir del Frame Analysis ha sido escasa, lo que sitúa la presente investigación en el campo de lo exploratorio sobre el tema. El único antecedente encontrado ha sido un estudio realizado por Rodríguez (2008) quién ha observado el potencial en la triangulación de los Frame de distintas instituciones y grupos sociales, sobre el cómo abordar políticas inclusivas. Según su apreciación, esto contribuye directamente con el esclarecimiento de los desafíos locales y el descubrimiento de fortalezas poco evidentes en relación a la Inclusión Educativa.

En otras áreas de estudio, se ha observado la potencia del Frame Analysis para apreciar de manera profunda distintas visiones que influyen sobre la definición de un problema y la elaboración de propuestas que de esta pueda emanar (Maluenda, 2015), la observación de aspectos dominantes, contrapuestos y en convergencia sobre un tema en específico (Rein & Schön, 1993; Martin, 2012) y su utilidad para desprender de estos análisis mejores estrategias institucionales y/o de políticas globales para manejar los temas de estudio.

Con base en lo expuesto anteriormente y en atención a que es de interés institucional fortalecer la inclusión educativa, pero no se conoce las concepciones (frames) que manejan sus diferentes grupos de interés ni se sabe si es necesario armonizarlas para definir e implementar acciones que contribuyan a ella, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las concepciones sobre inclusión educativa que manejan diferentes grupos de interés de la UdeC?

¿Existe correspondencia entre las concepciones sobre inclusión educativa de los diferentes grupos de interés? ¿Qué acciones para implementar la política institucional de inclusión educativa serían coherentes con estas concepciones? El propósito u objetivo general de esta investigación es caracterizar en la Universidad de Concepción, Chile, las concepciones presentes en el discurso de grupos de interés sobre inclusión educativa

para proponer acciones que contribuyan a implementar la política institucional de inclusión educativa en coherencia con una armonización de las concepciones o frames existentes.

Aspectos Metodológicos

Objetivos

1. Identificar las concepciones (frames) sobre inclusión educativa en diferentes grupos de interés
2. Determinar el nivel de correspondencia, convergencias y divergencias, entre las concepciones (frames) sobre inclusión educativa de diferentes grupos de interés

Participantes

Se realiza un muestreo intencionado para recoger personas que representen las características de cada uno de los grupos de interés considerados para la investigación. El total se compone de 12 entrevistados subdivididos en los grupos “Directivo”, “Académico-Docente” y “Estudiante”, integrados por 4, 4 y 5 personas respectivamente.

El grupo de “Directivos” recoge directivos a cargo de 5 programas de la universidad cuyas acciones se vinculan con Inclusión Educativa. El segundo grupo recoge Académicos entre los cuales algunos han tenido experiencia con situaciones del aula que requieren acciones inclusivas.

El grupo de Estudiantes recoge 3 estudiantes comunes y 2 que requieren de algún tipo de apoyo por presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Diseño y Procedimiento

Se realizó un estudio cualitativo a partir del enfoque Grounded Theory debido a su potencia para recoger los diversos conceptos y patrones que surgen directamente desde el análisis de datos (Driessnack, Sousa y Costa, 2007) ya que el método es abierto y flexible, permitiendo capturar aspectos no previstos a priori (Maluenda, 2016).

Como método para la recolección de información se utiliza la técnica de entrevista en profundidad dirigida a recoger las construcciones y percepciones provenientes de los distintos grupos de interés antes descritos en relación al objeto de estudio.

Para concertar las entrevistas, se solicitó la participación voluntaria de los directivos a cargo de todos los programas en cuestión. En cuanto a los académicos-docentes, se solicitó voluntarios que hubiesen tenido alguna experiencia relacionada con Inclusión y otros que no la hubiesen tenido.

Todos estos debían mantener actividades de docencia directa con los estudiantes. Por último, se contactó a estudiantes que voluntariamente quisieran participar de la entrevista a través

de un programa de la Universidad que cuenta con los datos de contacto de los estudiantes de pregrado.

En este último caso, se solicitó la participación voluntaria de estudiantes convencionales y otros que contaran con alguna NEE.

Los análisis fueron efectuados a través del análisis cualitativo de contenido, con codificaciones abierta y axial, basado en el Frame Analysis.

Resultados

Aproximaciones ante el concepto de Inclusión Educativa por grupo de interés

Estudiantes:

Se observó un alto consenso en las respuestas de los estudiantes, sin diferencias sustantivas en relación con las de estudiantes que presentan actualmente alguna NEE, apreciándose diferencias sólo en matices y ejemplos usados como herramienta para la narración más efectiva. Se aprecia tan solo una observación fuera del consenso general.

La visión compartida por los estudiantes pone en el centro el acceso a educación de calidad para todos sin exclusiones que se basen en características particulares de los estudiantes. El énfasis debería estar en aquellos estudiantes que requieren apoyos específicos para educarse.

Ejemplo Estudiante 1: “A mi parecer, la inclusión educativa es permitir el acceso de todo tipo de estudiantes a una educación por igual y sin distinciones, sin que factores como la etnia, discapacidades o estrato socioeconómico sean un impedimento para ellos”.

Para ellos, la Inclusión Educativa pretende resolver la presencia de discriminación y falta de oportunidades a grupos de estudiantes específicos, lo que impide el enriquecimiento de todos al convivir en las ventajas que ofrece la diferencia.

Ejemplo Estudiante 2: “Principalmente, la discriminación que se realiza actualmente frente a las personas que no tienen cabida en nuestra percepción de estudiante normal”.

El rol de las instituciones de educación superior equivale, por un lado, a la promoción de un cambio de actitud en las personas que componen la comunidad universitaria, y por otro, la facilitación de los medios para que todos los estudiantes universitarios puedan gozar de una educación de calidad.

Ejemplo Estudiante 4: “Generando más espacios inclusivos, existe una deficiencia marcada en cuanto al acceso para personas que se trasladan en silla de ruedas, cuando llueve y al ser los accesos demasiado inclinados se resbalan, o simplemente no existen ascensores para que puedan llegar a ciertos espacios (...)”.

Académicos:

Se observó también un alto consenso en las respuestas de los académicos-docentes entrevistados.

Siendo estas similares, solo se aprecian diferencias en la contextualización referida a las áreas disciplinares de las que cada uno proviene.

Se aprecia tan solo una observación fuera del consenso general la cual se considera importante dado el énfasis que el entrevistado puso.

La visión compartida por los académicos pone en el centro la oferta de oportunidades para todos donde lo principal es el derecho de todas las personas a recibir educación.

Esto implica normalizar la diversidad de estudiantes, la cual no se circunscribe tan solo a aquellos que requieran apoyos para acceder a la educación, sino que asume que todo estudiante posee capacidades diferentes (algunas fortalecidas y otras más débiles).

Las oportunidades que se ofrecen en el contexto educativo se comprenden en un sentido amplio que involucre todos los aspectos de la vida universitaria: la educación formal, la convivencia, lo artístico y deportivo, etc.

Ejemplo Académico 1: “Es la manera en que se educa de manera transversal e incluyendo a la mayoría de las personas (ojalá a todos). Considera la aceptación de la diversidad de estudiantes. No solo para grupos específicos. Todos tenemos el derecho a ser incluidos en la educación”.

Para los académicos-docentes, la Inclusión Educativa pretende resolver la falta de equidad y de oportunidades que existe hoy en educación. Desde la concepción de educación como derecho, la imposibilidad de ser parte del proceso educativo debido a barreras que impiden o limitan la participación de los estudiantes es injusta.

Ejemplo Académico 2: “Trata de resolver la desigualdad en las oportunidades. La imposibilidad de participar de algo (de una actividad educativa o de otro tipo) por una condición específica para la cual la universidad no se ha preparado”.

El rol de las instituciones de educación superior para estos equivale a un proceso en que se debe repensar la visión y misión institucional en educación, pasando por los mecanismos que permitan que estas se lleven a la práctica, hasta llegar a las prácticas efectivas en los distintos planos de funcionamiento de la universidad. Esto involucraría cambios a nivel de modelo educativo, nivel administrativo, cultura organizacional, capacitación.

Ejemplo Académico 3: “Se debe establecer como un lineamiento estratégico en las universidades y desde allí hacia abajo (...) pasando por la cultura, las prácticas (...) Y si es necesario exigirlo.”

Directivos:

Se observó consenso en las respuestas de los directivos en cuanto a una visión compartida sobre el concepto.

Para éstos, lo central se encuentra en que la oferta institucional sea capaz de permitir el acceso equitativo de los estudiantes al currículo y lo extracurricular.

Ejemplo Directivo 2: “(...) y permitir la participación plena en todos los procesos educativos indistintamente de la condición del estudiante (diversidad cultural, socioeconómica, sexual, intelectual, física, etc.)”

Es posible apreciar en dos personas la idea de necesidad de evitar la estandarización en el ingreso, considerando vías de acceso a la educación superior para la diversidad de personas que por sus capacidades en relación al estudio puedan optar a esta.

Ejemplo Directivo 1: “Atender la diversidad de estudiantes sin estandarizar el ingreso para incluir a la diversidad de personas que no pueden acceder por ello. Esto debe ir más allá de la discapacidad solamente”.

Se destacó la importancia de atender a la diversidad en el amplio espectro de su significado, debido a que la omisión o no implicaría una especie de “violencia simbólica” al visibilizar solamente a algunos estudiantes o potenciales estudiantes. Ejemplo Directivo 3: “(...) podríamos caer a una especie de violencia simbólica al estar pensando que con mi acción reconozco solo algunos estudiantes e invisibilizó a otros, con las consecuencias que esto tiene”.

Los directivos difieren en cuanto a lo que la Inclusión Educativa pretende resolver. La mitad señala que ésta es una iniciativa de las instituciones que pretende combatir la falta de equidad y la carencia de oportunidades debido a las barreras de acceso a la educación. La otra mitad señala que la Inclusión Educativa viene a ser una respuesta de las instituciones educativas que busca adecuar su oferta para considerar paulatinamente al amplio espectro de personas que esta recibe, pero que surge como una demanda externa y no como una búsqueda propia de las instituciones.

En cuanto al rol que deben asumir las instituciones para impulsar cambios en esta dirección, no se observa consenso entre los distintos directivos.

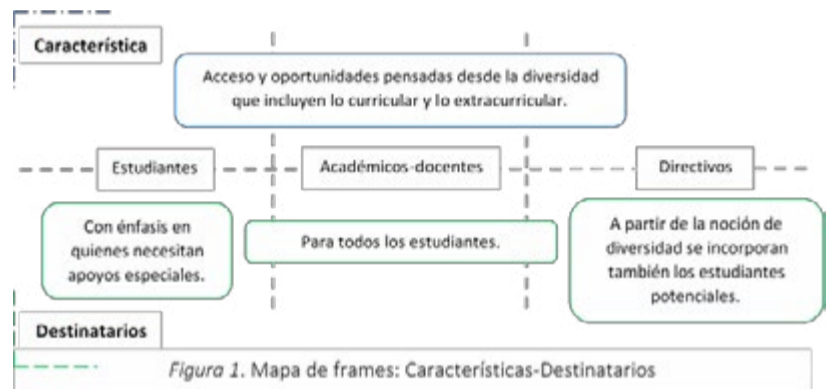
Se observa una contraposición entre las visiones de los directivos 2 y 3 frente al directivo 4. Los dos primeros indican la necesidad de una política institucional bien definida para luego bajar a los diferentes niveles de la institución. El directivo 4, por el contrario, se inclinó por la generación de experiencias pequeñas que luego se pudiesen “escalar”.

Caracterización de frames presentes en el discurso de los grupos de interés.

Tal como se aprecia en la figura 1 existen correspondencias entre la visión de los 3 grupos de interés en relación con las características principales de la Inclusión Educativa y sus destinatarios.

En el primer caso, se observa un consenso absoluto en que la Inclusión Educativa requiere del acceso a la educación y de oportunidades educativas para todos los estudiantes en su amplia diversidad, lo que incluye aspectos formales y extracurriculares.

Es así que, no se observan discrepancias ni tampoco temas complementarios emergentes desde la visión propia de cada grupo.

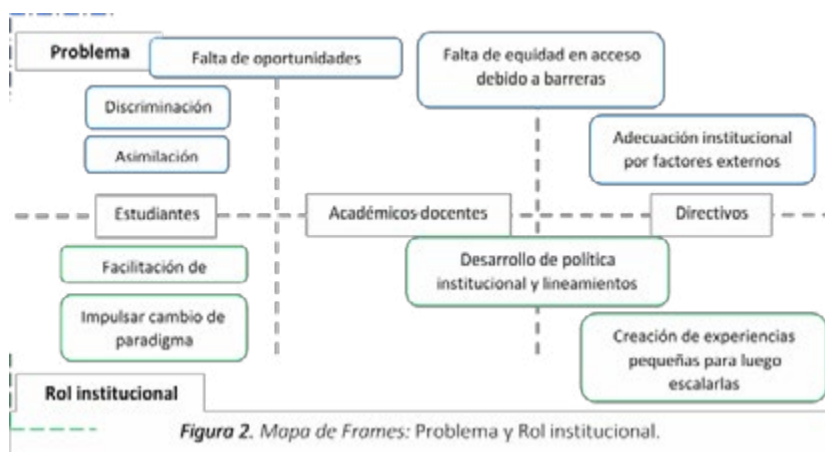


En el segundo caso, el eje común se compone de una comprensión de la Inclusión Educativa desde la diversidad, en cuyo caso, los destinatarios de la misma son todos quienes participan del proceso educativo y la vida universitaria.

Los estudiantes enfatizan la necesidad de apoyar de forma especial a quienes lo requieran. Los directivos complementan el eje común considerando a aquellos estudiantes que por la visión restringida de educación que hoy se posee, no acceden a la universidad, y por lo tanto, desde otro paradigma pasarían a ser potenciales estudiantes. En este eje no se observan discrepancias o frames que se opongan entre sí.

Por otro lado, se observó discrepancia en cuanto a las visiones de los 3 grupos de interés en torno al problema que la Inclusión Educativa intenta resolver y al rol de las instituciones de educación superior (Ver figura 2).

Los grupos ofrecen dos visiones que no son opuestas necesariamente: la falta de oportunidades (estudiantes y parte de los académicos) y la falta de equidad en el acceso debido a la presencia de barreras institucionales (directivos y parte de los académicos).



Sin embargo, existe disenso interno entre los directivos en relación a este último punto, donde algunos directivos plantean una visión incompatible relacionada con la adecuación institucional por factores externos.

Los subtemas discriminación y asimilación planteados también por los estudiantes son entendidos como dependientes de la falta de oportunidades. Tampoco es posible observar consenso en torno al rol institucional en la Inclusión Educativa.

En términos generales, es posible observar un grado de consenso importante entre los distintos grupos de interés, sobretodo, en relación a los dos primeros subtemas.

La diversidad de tópicos adicionales disponibles que no representan oposición puede ser una fuente interesante para que, a través de la discusión, se alcancen consensos con mayor profundidad y riqueza en las definiciones.

Estos, parecen representar, más que visiones parciales sobre el tema, distintas aristas en relación a la temática. Sin embargo, el disenso entre algunas de las visiones puede representar una fuente de conflicto o de dificultad en el alcance de acuerdo, sobretodo, cuando no se aprecien los posibles aspectos comunes que sus concepciones individuales ofrecen. Este aspecto puede ser especialmente complejo en relación con aquellos tópicos en que, las posiciones de directivos representan discrepancia profunda, entendiendo las atribuciones del este rol.

Descripción del nivel de correspondencia entre los frames de los distintos grupos de interés.

Se observa que la tendencia general es hacia una visión de la Inclusión Educativa desde la relativización de la normalidad, donde todos los estudiantes tienen el derecho a acceder a la educación superior y a recibir oportunidades para desarrollarse en ella.

Sin embargo, la falta de consenso en cuanto a los frames de los distintos grupos evidencia resabios de otras concepciones. Se observan 2 tópicos posiblemente más vinculados con la Integración Educativa: a) la consideración de la necesidad de énfasis en grupos específicos de estudiantes y b) el surgimiento

de la Inclusión Educativa como una respuesta institucional orientada a adecuar sus políticas internas ante los requerimientos externos.

Se observa también una fuerte tendencia de los distintos grupos hacia la consideración del potencial más que del déficit como base para la comprensión de la Inclusión Educativa.

Las conceptualizaciones de los distintos grupos nacen desde la consideración de la diversidad, y con ello, desde el reconocimiento de variedad en las virtudes y defectos de todos los estudiantes, sin distinciones relacionadas con el sexo, la etnia y la raza, religión, nivel socioeconómico, discapacidades físicas e intelectuales, asumiendo una postura opuesta a la discriminación de los individuos y la normalización (estandarización) de los procedimientos.

Se puede apreciar que los grupos coinciden respecto de la necesidad de promover que los proyectos educativos y/o currículos educativos desde la Inclusión Educativa deberían orientarse hacia el desarrollo de todos los individuos, pero no tan solo en su individualidad sino que también en torno a lo colectivo.

Discusión y Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se identificó las concepciones (frames) sobre inclusión educativa en diferentes grupos de interés y se determinó el nivel de correspondencia, convergencias y divergencias, entre las concepciones (frames) sobre inclusión educativa de los grupos de interés.

Coherente con lo planteado por Formichella (2011), se observó que la tendencia general de los grupos considerados es hacia una visión de la Inclusión Educativa desde la relativización de la normalidad donde todos los estudiantes, incluso aquellos que hoy no lo son (estudiantes potenciales) debido a dificultades institucionales para atender a la diversidad, tienen el derecho a acceder a la educación superior y a recibir oportunidades para desarrollarse en ella.

Sin embargo, la falta de consenso en cuanto a los frames de los distintos grupos evidencia resabios de otras concepciones.

Se pudo apreciar una fuerte tendencia de los distintos grupos hacia la consideración del potencial más que del déficit como base para la comprensión de la Inclusión Educativa, lo que se condice con lo planteado por Parra (2010), López et al. (2014) y Valcarce (2012). Además, se encontró consenso en que los proyectos educativos y/o currículos educativos desde la Inclusión Educativa deberían orientarse hacia el desarrollo de todos los individuos, pero no tan solo en su individualidad sino que también en torno a lo colectivo, ampliando la propuesta de Lupart y Webber (2012) en este respecto. Incluso algunos de los entrevistados señalaron el enriquecimiento de la educación desde lo colectivo y diverso, por sobre lo individual.

Finalmente, en coherencia con la cultura institucional que valora el pluralismo y el pensamiento crítico, los resultados mostraron que existen acuerdo y discrepancias entre y al interior de los grupos de interés.

Hay correspondencia entre la visión de los 3 grupos en relación con las características principales de la Inclusión Educativa y sus destinatarios; discrepancia en las visiones de los 3 grupos de interés en torno al problema que la Inclusión Educativa intenta resolver y al rol de las instituciones de educación superior y discrepancias importantes al interior del grupo de directivos.

Se puede concluir que:

La presencia de distintas concepciones que no necesariamente representan oposición, pueden representar una fuente de riqueza y complementariedad en la búsqueda de una definición consensuada. Sin embargo, la contraposición entre los propios directivos representada en la tensión entre un abordaje desde la política institucional y la creación de experiencias particulares que sean luego escalables puede ser una fuente de complicación particular, tanto al momento de generar definiciones consensuadas como de la toma de decisiones, sobretudo, por el rol y atribuciones que estos últimos tienen sobre los acuerdos organizacionales.

Es necesario construir conceptos comunes, con diferentes formas de expresar la inclusión; capacitar a integrantes de la comunidad educativa en el tema, mejorar la coordinación entre diferentes unidades que abordan la IE y hacer mayor difusión de las actividades que realiza la institución para la inclusión educativa.

Al momento de implementar acciones para fortalecer la inclusión educativa, aprovechar los recursos de la comunidad interna de la Universidad para buscar, por una parte, la construcción de una conceptualización común sobre inclusión educativa, que integre diferentes concepciones y con ello, una visión compartida en lo esencial y, por otra, la canalización de las discrepancias y el favorecimiento de vías que favorezcan el bienestar común en la institución.

Referencias

Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Revista Siglo Cero*, 37: 16 – 21.

Bustelo, M. y Lombardo, E. (2006). Los marcos interpretativos de la política de igualdad en Europa: conciliación, violencia y desigualdad de género en la política. *Revista Española de Ciencia Política*. 14: 117-140.

Cuvaradic, D. (2001). Los marcos interpretativos en la ciencia social. *Revista Reflexiones*, 80(1), 1- 16.

Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños relevantes para enfermería parte 2: diseños de investigación cualitativa. *Rev Latino-am Enfermagem*, 15(4).

Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*, 35(1): 1- 36.

Godoy, P., Meza, L. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Ministerio de educación, Programa de Educación Especial.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston, EE.UU: Northeastern University Press.

Graham, L. J. y Jahnukainen, M. (2011). Wherefore Art thou, Inclusion? Analysing the Development of Inclusive Education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2): 263-288.

López, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en Supervisión Educativa*.

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la Inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista Educación*. 36(3): 256-281. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180

López, V. 2011. Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2): 69-83.

Lupart, J., & Webber, C. (2012). Canadian Schools in Transition: Moving From Dual Education Systems to Inclusive Schools. *Exceptionality Education International*, 22: 8-37.

Maluenda, J. (2016). Policy frames sobre reinserción social de varones privados de libertad en Chile durante el período 2012-2013. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 3: 26-44.

Navarro, G. (2012). Moralidad y responsabilidad social, bases para su desarrollo y educación. Universidad de Concepción.

Navarro, G., Vaccarezza, G., González, M. y Catalán, R. (2015). Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción (Chile). (G.Navarro, Ed.) Concepción: Sello editorial Universidad de Concepción.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: “Un modelo de educación para todos”. *Revista SEES*, 8: 73-84.

Rein, M. & Schon, D. (1993). Reframing policy discourse. En F. Fisher & J. Forester. *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning* (pp. 145-166). Durham, NC: Duke University Press.

Richmond, V. (2009). El Camino de la Inclusión de Personas con Necesidades Educativas Especiales en Costa Rica: Aportes a la discusión. *Revista Educación*, 33(2): 81-93.

Rodríguez, L. (2008). Políticas de inclusión en México: un análisis de marcos a la iniciativa “todos a la escuela”. *Revista Mad*. 18: 38-56.

Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an Inclusive Society. *British Journal of Special Education*, 24: 251-263.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access for Education for All*. París: UNESCO.

Universidad de Concepción (2017). Quinto reporte de sostenibilidad de la Universidad de Concepción, 2014-2016. Universidad de Concepción, Chile, Mayo 2017. Vicerrectoría. Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social; Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Administrativos.

Valcarce, M. (2012). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*, 21: 119-131.

Whorf, B.L. (1956) [1970] *Lenguaje, Pensamiento y Realidad*. Barcelona: Barral.

2

INVESTIGACIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y
ROL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA
FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL Y
MACROCOMPETENCIAS GENÉRICAS

Rol del docente y su impacto en el fortalecimiento de las competencias transversales

Ruby Morales Morales
Claudio Aravena Aranda
Mauricio Cortés Fajardo

Universidad de la Frontera
Universidad de Talca

RESUMEN

En el contexto del proyecto Formación de la Comunidad Digital de Aprendizaje COMP-TIC, realizado con los Fondos de Desarrollo Educativo del proyecto Ingeniería 2030 en la Macro- Facultad conformada por las Universidades del Biobío, Talca y de La Frontera, también ubicadas en la Macro Zona Sur de Chile, ha resaltado el valor y el impacto que el rol del docente de esta Macro-Facultad tiene sobre el proceso de fortalecimiento de las competencias transversales que son comunes en el perfil de egreso de los estudiantes de Ingeniería de estas tres universidades.

Se utilizaron dos métodos para el estudio de la situación actual y posteriormente se comparten los resultados preliminares con el objeto de destacar que los procesos de educación transversal integral son menos rápidos de lo que se presume, las causas identificadas y las recomendaciones propuestas, para disminuir los tiempos de ajuste y adopción de las innovaciones curriculares. Se muestra que el rol del docente en este proceso de adopción es fundamental.

Palabras Clave: Competencias Docentes Transversales, Competencias Genéricas, Responsabilidad Social.

ABSTRACT

In the context of the COMP-TIC Digital Learning Community Training project, carried out with the Education Development Funds of the Engineering 2030 project in the Macro-Faculty conformed by the Universities of Biobio, Talca and La Frontera, also located in the Macro South Zone of Chile, has highlighted the value and impact that the role of the teacher of this Macro- Faculty has on the process of strengthening the transversal competences that are common in the graduate profile of Engineering students of these three universities.

Two methods were used to study the current situation and then the preliminary results are shared in order to emphasize that integral transversal education processes are less rapid than presumed, the causes identified and the recommendations proposed, to reduce times of adjustment and adoption of curricular innovations. It shows that the role of the teacher in this adoption process is fundamental.

Key words: Transversal Teaching Competencies, Generic Competencies, Social Responsibility.

Antecedentes Relevantes

El proyecto Formación de la Comunidad Digital de Aprendizaje COMP-TIC, realizado con los Fondos de Desarrollo Educativo del proyecto Ingeniería 2030 en la Macro-Facultad conformada por las Universidades del Biobío, de La Frontera y de Talca (Macro-Facultad B-L-T), ubicadas en la Macro Zona Sur de Chile, ha resaltado el valor y el impacto que el rol del docente de esta Macro-Facultad tiene sobre el proceso de fortalecimiento de las competencias genéricas o transversales que son comunes en el perfil de egreso de los estudiantes de Ingeniería de estas tres universidades.

El proyecto de la Macro-Facultad B-L-T apunta entre otros objetivos, a la movilidad de los alumnos y docentes de pre y pos grado entre las tres universidades, así como generar asignaturas electivas y otras actividades lectivas colegiadamente con la idea de complementar las visiones y recursos que otorgan el territorio común.

La Comunidad COMP-TIC está orientada a fortalecer las competencias transversales de los miembros del equipo docente (docentes, asistentes, ayudantes), de manera que a la vez que actualizan o refrescan o refuerzan sus competencias, estén preparando o innovando los contenidos de sus asignaturas o preparando otras iniciativas (Morales et al., 2016), como por ejemplo un proyecto de Investigación Formativa.

El contexto que sirve de base para la construcción de la Comunidad Digital de Aprendizaje COMP-TIC está enmarcado por las Políticas Universitarias, entre las que se encuentran las de Responsabilidad Social Universitaria, Formación del Profesional Universitario y las de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). De ellas interesan los procesos de Innovación Curricular, Actividades Extracurriculares (Diéguez et al., 2016) y las Competencias Transversales o Genéricas, tal como se muestra en la Figura 1.

La Inclusión Digital, contribuye a enmarcar el contexto que permite resaltar la gestión social del conocimiento (Vallaey et al., 2009) y a reforzar el desarrollo de las competencias genéricas o transversales tanto en estudiantes como en docentes.



Figura 1: Contexto para Rol del Docente en la Comunidad COMP-TIC

Como tercer eje del contexto se identifica la Investigación, de la que se nutre esta experiencia a través de la utilización de resultados de investigaciones preliminares que sustentan los modelos que permiten profundizar los análisis, diseñar los procesos de formación y hacer seguimiento de la integración de los recursos (Morales, 2015).

Dentro de la investigación preliminar aportada por el Grupo de Internacional de Investigación Interdisciplinaria en Comunicación con Tecnología de la Información (Grupo III C-TI), destaca el modelo de Inclusión Digital Sustentable (IDS) mostrado en la Figura 2, que ordena el marco conceptual para las investigaciones de este estudio.

El enfoque del modelo de la Inclusión Digital Sustentable (IDS), mostrado en la Figura 2, considera el tipo de sociedad en la que se vive actualmente y sus principales características y componentes proyectadas en el tiempo de manera que los procesos de gestión involucrados, provean los recursos y situaciones que permitan obtener resultados responsablemente sustentables.

La Sociedad del Conocimiento, recibe su nombre porque las personas humanas tienen fácilmente acceso a las bases de datos y conocimientos disponibles a través de Internet. Para sacar provecho de esta riqueza, su formación debe estar basada en el conocimiento, es decir, deben ser capaces de discriminar si la información a la que acceden es de calidad o no, sirve para sus propósitos, su nivel de actualización, etc.

Para lo anterior, deben tener una formación basada en los conceptos y disponer de las competencias genéricas o transversales instrumentales, sistémicas e interpersonales que les permitan entre otros, comprender lo que leen, aplicar el pensamiento crítico y actuar con ética y responsabilidad. Esto implica las competencias transversales tanto de los docentes como de los discentes.

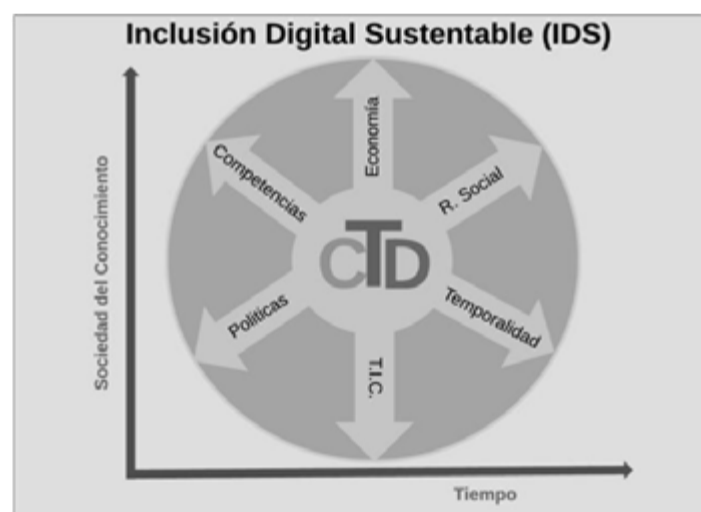


Figura 2: Modelo Inclusión Digital Sustentable (IDS). Fuente: Grupo III C-TI; (Morales, 2013)

Otra característica de la Sociedad del Conocimiento es la comunicación tecnológica digital, que, a través de Internet, hacen que los usuarios estén comunicados de manera instantánea, eliminando las fronteras políticas y geográficas como si estuvieran en una aldea global.

La creación de la Comunidad Digital de Aprendizaje COMP-TIC pone a disposición de los docentes interesados herramientas para intercambiar experiencias, el Método COMP-TIC, que permite reforzar las competencias transversales a través del reforzamiento de la competencia instrumental USO de TIC o a través de su intermediación.

El centro del modelo destaca las Competencias Docentes Transversales (CDT), (Morales y Cabrera, 2012) como motor de todo cambio, dado que sin ellas es poco probable mantener las opciones de actualización, reforzamiento e inversión sustentable que necesita la sociedad del conocimiento y los entornos educativos (Morales, 2013).

A continuación, se detallan cuatro elementos del modelo que aportan en la visualización del impacto del docente y su rol en la formación de las competencias genéricas o transversales.

Coherencia didáctica positiva en contexto digital

Como elemento transversal en el contexto de la comunidad COMP-TIC, se encuentran las Competencias Docentes Transversales (CDT), cuya manifestación principal se observa en el modelo de la Coherencia Didáctica Positiva en Contexto Digital mostrado en la Figura 3.

El docente, apoyado de herramientas como manuales para reforzar las competencias TIC (RefComTIC), diseñar las Didácticas TIC (RefDiTIC) y el reforzamiento de las propias competencias TIC en un ambiente digital, puede usar estas herramientas para compartir su experiencia y orientar y liderar el reforzamiento de las competencias identificadas en la asignatura a través de la

competencia Uso de TIC que es el vehículo mediador (Morales et al., 2015b) para fortalecer el conjunto mínimo de competencias transversales seleccionadas.

La coherencia teórica, sustenta la visión del contexto digital, dado que Morales y Cabrera(2012) mostraron que, para un conjunto mínimo equivalente de competencias transversales, éstas pueden ser reforzadas a través de la competencia genérica USO de TIC.

Si la temática de una actividad principal o complementaria o adicional está asociada a la Responsabilidad Social en los ejercicios, problemas, análisis o estudio de caso, se consigue alcanzar los tres propósitos implícitos en el contexto de este trabajo y de las universidades socialmente responsables (Morales et al., 2015c). Los miembros de la Comunidad COMP-TIC además cuentan con las competencias docentes, que son la base de su rol y la motivación para pertenecer a esta Comunidad.

El docente es el vehículo de cambio, quien tiene la responsabilidad directa de concretar la innovación en el aula. La Comunidad COMP-TIC nace para proveer de un entorno de intercambio y actualización y se transformará en un crisol de experiencias en la materia de reforzar y evaluar las innovaciones en competencias transversales en el aula. En paralelo, el docente reforzará sus propias competencias docentes transversales (CDT).

Políticas

El docente debe alinear sus actividades e iniciativas con las políticas nacionales e institucionales y agregar valor positivo a los planes de desarrollo estratégicos de su carrera, departamento, escuela, facultad y universidad (Morales, 2015).

En el caso de políticas públicas nacionales, el marco de referencia lo lidera las políticas que impulsa el Ministerio de Educación, el Ministerio de Economía, el Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones, por nombrar las áreas más cercanas y directamente relacionadas al proyecto de la Comunidad COMP-TIC.

A nivel interno, las políticas universitarias que interesan al proyecto Comunidad Digital de Aprendizaje COMP-TIC, son las de Formación Profesional, las de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y las de Tecnología de Información y Comunicación (TIC). La primera, refiere al sello en base de las competencias genéricas o transversales que cada egresado de cualquier carrera de cualquier facultad, tienen en común.

Economía y Temporalidad

Cuando se trata de gestionar los programas y proyectos, son determinantes los fondos de inversión y similares asociados con las políticas de formación continua, de actualización de las

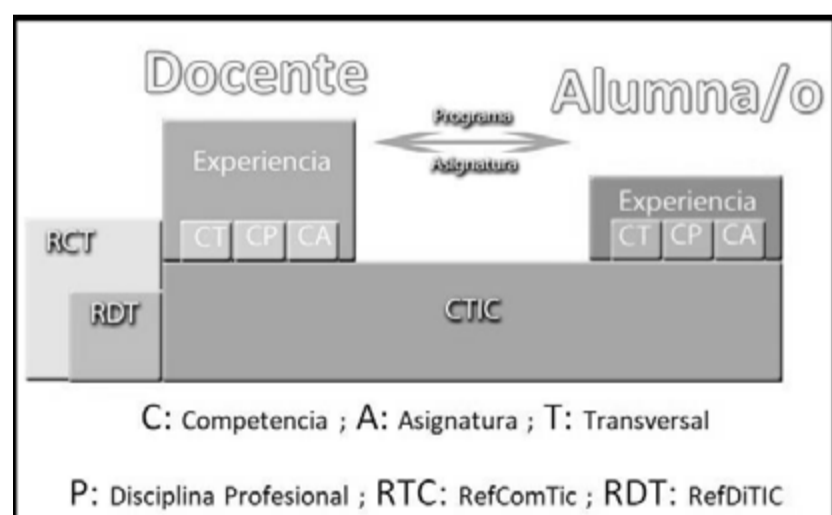


Figura 3: Coherencia Didáctica Positiva en Contexto Digital (Morales y Sotomayor, 2013b)

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y sobre la Inclusión Digital, entre otros, la Economía y la Temporalidad (Morales, 2013; Morales, 2015).

La Temporalidad permite visualizar lo realizado en el pasado o de donde se viene o sobre qué base se actuará, y a la vez se proyectan los resultados, o acciones futuras, usando la fecha actual como base.

En el contexto de las universidades, donde se está en la cuna del conocimiento y los cambios tecnológicos, la actualización de sus miembros, debería ser constante. Si se sigue el modelo de la Inclusión Digital Sustentable (IDS), la gestión de la inversión en los recursos será sustentable respetando la temporalidad. Realizar lo anterior, requiere que se tenga un docente preparado, para que pueda compartir con sus colegas y con sus alumnos su experiencia.

Las TIC son fundamentales para crear un nuevo modelo de desarrollo social, económico y educativo y los docentes los artífices.

Aspectos Metodológicos

Se utilizaron dos métodos para el estudio de la situación actual, el primero fue un estudio comparativo tipo benchmarking simple del contexto formal, que incluyó las políticas de formación del profesional, de responsabilidad social y las mallas curriculares con sus respectivos perfiles, competencias genéricas y syllabus de las asignaturas. El segundo, fue encuestar a los docentes de forma cuasi-experimental, de manera de validar las preguntas del futuro instrumento que usarán los usuarios de la comunidad COMP-TIC.

Benchmarking Simple para la MACRO-FACULTAD B-L-T.

El aspecto formal lo constituyeron las políticas universitarias relacionadas a la Responsabilidad Social Universitaria, Formación del Profesional Universitario y Políticas Universitaria para las TIC.

Respecto de la cultura común entre las tres facultades de ingeniería de la Macro-Facultad B-L-T, se procedió a implementar la técnica del benchmarking, (Martínez y Aguado, 2010), considerando como óptimo el 50% de traslape entre los ítems comparados.

Método, Diseño y Prueba Cuasi Experimental del Futuro Instrumento para los usuarios de la Comunidad COMP-TIC

Las pruebas funcionales de acuerdo al diseño cuasi experimental (Gómez y Roquet, 2012), se realizaron con los nueve miembros del equipo del proyecto, para proceder a las pruebas conceptuales y funcionales con una muestra de 19 docentes de la Macro-Facultad, totalmente ajenos al

proyecto.

Se utilizó la plataforma de encuestas QuestionPro y la medición de audiencia de Google Analyst, pudiendo cubrir un amplio espectro de ítems relacionados con los datos del perfil de los docentes de la Comunidad COMP-TIC y los recursos tecnológicos, sociales y profesionales disponibles en la Macro-Facultad B-L-T.

Resultados

Benchmarking Simple para la MACRO-FACULTAD B-L-T.

Al tener una historia y una data similar, todas declaradas como universidades socialmente responsables, se encontró que las dinámicas y estructuras internas asociadas a los temas declarados, son disímiles. Considerando las coincidencias entre las tres universidades, el desafío es motivador y el trabajo por realizar desafiante. Esta situación hace que la implantación de la comunidad COMP-TIC sea más lenta de lo que se pensaba y que se comience con tres competencias para ir incorporando en el tiempo las demás.

Método, Diseño y Prueba Cuasi Experimental del Futuro Instrumento para los usuarios de la Comunidad COMP-TIC

A continuación, se muestran algunos de los resultados obtenidos, seleccionados porque aportan a la construcción del perfil de los futuros usuarios de la Comunidad COMP-TIC y colaboran a sentar las bases para validar el instrumento.

De la encuesta realizada en la plataforma virtual QuestionPro, se muestra la Tabla 2, donde se desprenden 3 grandes columnas, correspondientes a las 3 universidades pertenecientes a la Macro-Facultad B-L-T.

	U. Biobío	U. de La Frontera	U. de Talca	% Similitud	Comentario
Política de Vinculación con el Medio	SI	SI	SI	70%	Estructuras distintas
Formación Profesional basado en Competencias	SI	SI	SI	60%	Conjunto mínimo equivalente de competencias
Procesos Innovación Curricular	SI	SI	SI	55%	Estrategias de implementación distintas
Estrategia Aprendizaje-Servicio	SI	SI	SI	90%	Cubren casi todos los niveles
Campus Virtual	SI	SI	SI	100%	Misma plataforma
Formación Continua en Recursos Digitales para Docentes	SI	SI	SI	95%	Planes permanentes. Estrategias similares.
Evaluación Formal de las Competencias Genéricas	SI	SI	SI	60%	Tipos de evaluación similares

Tabla 1. Benchmarking Simple en la Macro-Facultad B-L-T

Cada columna, presenta un dato característico de utilidad, utilizado en la muestra para conformar una aproximación del perfil de los miembros de la comunidad, que permitirá tomar decisiones de diseño, motivación, difusión y mantenimiento de la Comunidad COMP-TIC.

La primera aproximación del perfil de los miembros de la Macro-Facultad B-L-T es que existe una distribución similar de hombres y mujeres, siendo los hombres proporcionalmente mayoritarios en aproximadamente un 16%, lo que es significativo para ser Facultades de Ingeniería, tradicionalmente mayoritariamente masculinas.

El promedio de edad de los docentes es cercano a los cuarenta años. El promedio de años de experiencia docente supera los 10 años de experiencia.

Es necesario aclarar que esta encuesta es de prueba y aun no tiene escala validada, por lo que las conclusiones son meras aproximaciones para perfeccionarla.

Respecto de los niveles de experiencia, se muestran las tendencias obtenidas en el gráfico radial mostrado en la Figura 4.

La encuesta muestra que los colegas de la Macro- Facultad están aparentemente alineados en los seis tópicos de relevancia y que son estratégicos para el proyecto.

También se deriva que existe margen para mejorar los niveles de apropiación de estos mismos tópicos, por lo cual la Comunidad podrá proveer un ambiente enriquecido para alcanzar esas metas, en especial sobre el tema base de la comunidad que son las competencias TIC y las competencias transversales mediadas por las TIC.

ITEM	UNIVERSIDADES						TOTAL
	BIOBIO		LA FRONTERA		TALCA		
	FEM	MASC	FEM	MASC	FEM	MASC	
GENERO	2	1	6	6	0	4	19
ITEM (AÑOS)	21-40	Mayor a 40	21-40	Mayor a 40	21-40	Mayor a 40	
RANGO ETARIO	1	2	3	9	2	2	19
ITEM (AÑOS)	0-10	Mayor a 10	0-10	Mayor a 10	0-10	Mayor a 10	
EXPERIENCIA DOCENTE	1	2	3	9	2	2	19
ITFM (PUNTAJE)	1-5		1-5		1-5		
EXPERIENCIA TIC	4,3		3,5		3,5		
ITEM (NIVEL)	2-6	Mayor a 6	2-6	Mayor a 6	2-6	Mayor a 6	
NIVELES DE DOCENCIA	2	1	7	5	3	1	19

Tabla 2. Características Usadas en el Perfil de los Miembros de la Comunidad COMP-TIC

Discusión y Conclusiones

En este trabajo, se insistió en recordar las características de la sociedad en la que se está inserto y hacia dónde se dirige para destacar la importancia de la creación de la Comunidad Digital de Aprendizaje COMP-TIC, que pone a disposición de los docentes interesados, herramientas para intercambiar experiencias, el Método COMP-TIC, que permite reforzar las competencias transversales a través del reforzamiento de la competencia instrumental USO de TIC o a través de su intermediación.

Conformar un Comunidad Digital del Aprendizaje en Competencias TIC, considerando que éstas son un vehículo para reforzar el conjunto mínimo equivalente de competencias genéricas que comparten las carreras de ingeniería de la Macro- Facultad B-L-T, mostró que en todos los ámbitos que sustentan a la comunidad COMP-TIC, el docente tiene un rol de innegable importancia, ya que finalmente es el artífice de la innovación curricular, su liderazgo es la guía de la formación de sus alumnos y es el transmisor de la Responsabilidad Social en las comunidades de su entorno.

La riqueza de las experiencias que comparten los docentes, así como la diversidad de las culturas institucionales, hacen que la estrategia de la construcción de la Comunidad de Aprendizaje COMP-TIC se haya ralentizado para que sean los propios docentes quienes se vayan agrupando en sub-comunidades de acuerdo a los intereses comunes. Esta experiencia puede ser de interés para otras iniciativas similares en otras universidades o agrupaciones de docentes.

Este tipo de asociaciones de trabajo colaborativo en comunidad, contribuyen a desarrollar una mayor motivación

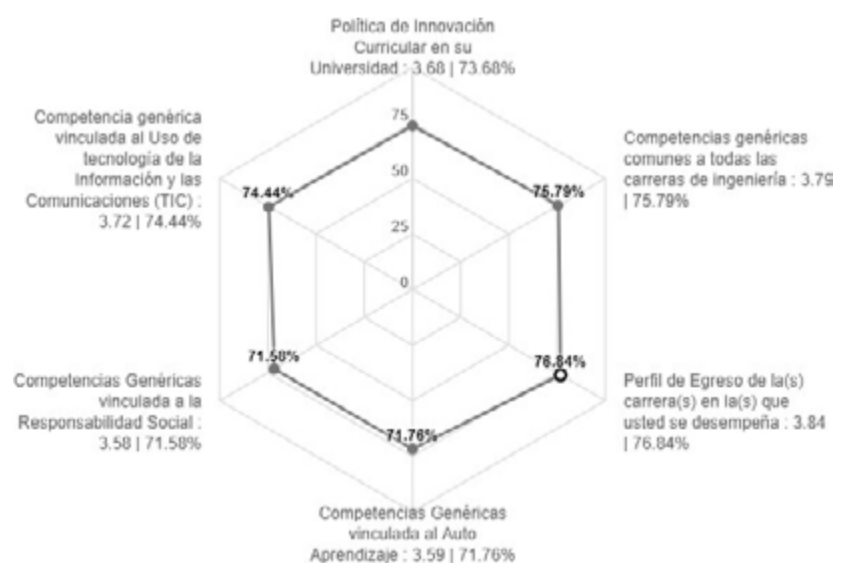


Figura 4. Nivel de Experiencia según tópicos contingentes

hacia el aprendizaje, mejorar la conexión con la comunidad de estudio, motivar la participación en el aprendizaje y estimular el aprendizaje activo. En función de lo anterior, nuestra experiencia puede ser de interés para otras iniciativas similares en otras universidades o agrupaciones de docentes.

Referencias

Diéguez, M., Sotomayor, J., Carrasco, R., Morales, R. (2016). Competencias TIC para la Formalización de Actividades Extracurriculares, XXIX Congreso de Educación en Ingeniería de la Sociedad Chilena de Educación en Ingeniería (SOCHEDI), Universidad de La Frontera, Pucón, 5 al 7 de octubre.

Gómez, S., & Roquet, J. V. (2012). Metodología de la investigación. México: Red Tercer Milenio.

Martínez, M. Á. R., & Aguado, A. L. H. (2010). La dinámica del cambio de cuerpos académicos bajo un enfoque de benchmarking: El caso de dos instituciones de educación superior. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 61.

Morales, R. (2013). Competencias Docentes Transversales para la Inclusión Digital Sustentable, II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC), Universidad Politécnica de Madrid, 6 al 8 de noviembre, Madrid, España.

Morales R. (2015). Gestión de Políticas del Profesional Universitario ¿Cómo Concienciar la R.S.U.?, XI Jornadas Internacionales de Gestión de la Educación Superior, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 14 al 16 enero.

Morales, R., Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona - CDT. REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior, 10 (2), 75-101.

Morales, R., Diéguez, M. Carrasco, R., Cisternas, J. (2015b). Ict Mediator as Teaching Transversal Competences and Digital Inclusion, the 9th International Technology, Education and Development Conference, Madrid (Spain) - 2nd, 3rd and 4th of March.

Morales, R., Diéguez, M., Hochstetter, J., Sotomayor, J. (2015c). Responsabilidad Social como mediadora de la inclusión digital y la responsabilidad social universitaria en: Avances en Educación de responsabilidad y desarrollo sostenible en Iberoamérica, Universidad de Concepción, Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Concepción: Editorial Sello Universidad de Concepción.

Morales, R., Sotomayor, J. (2013b). Competencias Genéricas Reforzadas a Través de Actividades TIC, actas de las XV Congreso Chileno de Educación Superior en Computación (CCESC) en las XXXII Jornadas de Ciencias de la Computación (JCC) de la Sociedad Chilena de Ciencias de la Computación (SCCC), Universidad Católica de Temuco, 11 al 15 de noviembre, Temuco, Chile.

Morales, R., Sotomayor, J., Carrasco R., Diéguez, M. (2016). Comunidad Digital para el Reforzamiento de Competencias y Didácticas, XXIX Congreso Chileno de Educación en Ingeniería, Formación de Capital Humano en Ingeniería en el Contexto de una Sociedad Global, Universidad de La Frontera, Pucón, octubre 21-23.

Vallaes F., de la Cruz Cr., Sasia P.M. (2009): Responsabilidad Social Universitaria: Manual de Primeros Pasos. McCraw-Hill Interamericana Editores S.A., Banco Interamericano de Desarrollo.

**Discurso académico e industrial
respecto a las competencias
genéricas de la práctica profesional
en la carrera Ingeniería Civil
Eléctrica UBB**

**Andrea Garrido Rivera
Carmen Paz Soto Caro
Paulette Blanc España**

Universidad del Bío-Bío

RESUMEN

El propósito del estudio es establecer la relación entre el discurso académico y el de los empleadores respecto a las competencias genéricas declaradas en el modelo educativo universitario desarrolladas en la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica, en la Universidad del Biobío. Metodológicamente, corresponde a un estudio de tipo transaccional situada en un paradigma mixto. Desde el punto de vista cuantitativo, obedece a un estudio de casos descriptivo y desde el punto de vista cualitativo, a uno interpretativo. En ese mismo orden, los instrumentos y técnicas que utilizaron fueron ítem de respuesta abierta y cerrada y entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos consideró, análisis descriptivo y categoría de texto. Los resultados mostraron que: existe diferenciación entre ambos discursos respecto a la valoración de las competencias genéricas y ambos sectores otorgan importancia a una formación de ingenieros integrales en sintonía a lo declarado por los estándares de referencia internacional, lo que implica igual desarrollo de competencias genéricas y específicas.

Palabras Clave: Competencias, Educación Superior, Ingeniería, Prácticas.

ABSTRACT

The purpose of the study is to establish the relationship between academic discourse and that of employers regarding generic competences declared in the university educational model developed in the career of Electrical Civil Engineering, at the Biobio University. Methodologically, it corresponds to a transactional type study located in a mixed paradigm. From the quantitative point of view, it obeys to a descriptive case study and from the qualitative point of view, to an interpretive one. In that same order, the instruments and techniques they used were open and closed response items and semi-structured interviews. The analysis of the data considered, descriptive analysis and text category. The results showed that: there is a differentiation between the two discourses regarding the assessment of generic competences and both sectors attach importance to a training of integral engineers in line with what is stated by the international reference standards, which implies the same development of generic competences and specific.

Key words: Competencies, Higher Education, Engineering, Practices.

Marco Teórico

Como ya es sabido, una de las maneras clásicas que se ha utilizado desde la institución de Educación Superior para el desarrollo y preservación de la cultura es la transmisión de lo ya sistematizado, dando paso con ello al desarrollo del conocimiento. Cabe destacar, que gran parte de la producción de este conocimiento se ha generado en las universidades.

Lo anterior, hizo que durante muchos años la dinámica educativa que realizaban los centros de formación, estuviese dirigida a la preservación de la cultura por medio de un paradigma transmisionista. Hoy se sabe, esto sería imposible, ya que se ha comprobado que gran parte de la información existente se renueva muy rápido además de la gran cantidad de volumen que se genera. Es decir, hemos pasado de una relación de dominio del conocimiento, a una de gestión de la información, lo que hace necesariamente, tal como señala Alsina, J. (2011) cambiar la manera de entender los fines de la formación y por ende, el desarrollo de la docencia, modificando con ello el concepto de aprendizaje y por ende también la evaluación.

Este enfoque ha sido el que mediado por una diversidad de factores expresados en Díaz (2007), ha permeado la formación de profesionales. Aspecto que también recogen Villa y Poblete (2007) y que se materializaron en la expresión del acuerdo de Bolonia (1999) en donde se hace explícita la vinculación con los entornos profesionales en la formación.

Bajo esta lógica, es que surge la vinculación con las necesidades expuestas por los graduados y/o profesionales respecto al desarrollo de dominios de la especialidad, y el desarrollo de competencias genéricas y/o transversales. Considerando como responsabilidad de la institución universitaria la formación también en este ámbito.

En esta oportunidad, el estudio presenta de un modo sintético, la forma en que la academia y el sector industrial valoran el desarrollo de las competencias genéricas declaradas por el modelo universitario de la Universidad del Bío-bío.

La formación por competencias, conceptualización, enfoques y evaluación.

Las instituciones educativas no pueden ignorar los cambios sociales y tecnológicos que se están produciendo (Alsina y otros, 2011). Si se parte de esta premisa, es posible advertir que los énfasis responderían a una forma distinta de entender el proceso de formación, lo que implica necesariamente una gestión docente distinta así como también una forma distinta de relacionarnos con el conocimiento y de entender el sentido de la Educación Superior.

Bajo esta lógica surgen los enfoques por competencias definidos hace un par de décadas (Perrenoud, 1997; Le Boterf, 2001; Whiddett y Hollyforde, 2003; Bartram y Roe, 2005; Villa, Poblete y otros, 2007, Gómez Puente y Graichen, 2008), dando lugar a una variedad de significados. Que pueden ser resumidos en la definición de Alsina (2011) y otros, quienes declaran en términos concretos que: “ser competente se refiere a que la persona practica y desarrolla diferentes capacidades y aptitudes, con el objetivo de dar respuesta a una situación problemática determinada”.

Según estos autores la asunción de una competencia se evidencia en aspectos tales como: la exploración, el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación de la gestión del proyecto o la actividad académica que un sujeto debe trabajar, ya sea tanto individual como colectivamente. Lo que se relaciona con una mirada de multidimensionalidad del aprendizaje con énfasis en la formación integral.

Desde esta óptica es posible advertir como en distintos documentos oficiales, de relevancia internacional, se ha evidenciado en forma explícita la importancia y necesidad de incluir en las declaraciones educativas los aspectos actitudinales y las competencias transversales (Informe Delors, 1996; Unesco 1998; Proyecto Tuning, 2003; Tuning Latinoamérica, 2007; European Commission, 2012, por nombrar algunas).

Pese a que todas ellas dan cuenta de la necesidad de abordar la temática, ha habido falta de acuerdo sobre cómo hacerlo, su significado (Carreras y Perrenoud, 2005; Van der Klink *et al.*, 2007), cuáles serían y cómo van a ser trabajadas (Gimeno Sacristán (2008); Monereo (2009); Cazares (2011); Villa y Poblete (2013); Villardón, (2015); Poblete *et al.*, (2016) y como deberían ser evaluadas.

Cabe destacar que para Rychen y Salganik (2006) el concepto de competencia genérica se invoca únicamente para designar una competencia que se necesita desde un punto de vista extenso en un rango de diferentes e importantes demandas cotidianas, profesionales y para la vida social.

Estos autores señalan también que las competencias genéricas son integradoras de las capacidades humanas, desarrollan la autonomía de las personas y que además desarrollan la significatividad del aprendizaje. Así también en la obra denominada *The key skills qualifications standards and guidance* publicada por Qualifications and Curriculum Authority (2001) se señala que cualquier base teórica o conceptual para definir y seleccionar las competencias claves, no puede evitar la influencia de concepciones individuales

y sociales, recomendando seleccionar las competencias acordes con los siguientes criterios:

- a) Las competencias genéricas son consistentes con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos.
- b) Las competencias transversales desarrollan la capacidad individual para una buena y exitosa vida.
- c) Las competencias genéricas no son incompatibles con la diversidad individual y social.

Por otra parte, en la temática se hace mención a la relación entre lo genérico y la transversalidad. Orsini (2005), plantea que el concepto de transversalidad es aquel contenido, tema, objetivo o competencia que atraviesa todo el proceso de enseñanza aprendizaje buscando establecer conexiones entre lo disciplinario y lo formativo para lograr aprendizaje. Al presentar este objetivo, la transversalidad interpela no sólo al currículum oficial, sino también a la cultura escolar y los actores que forman parte de ella. La idea es proponer una mirada sistémica, que pueda apoyar la equidad de la educación.

Por tanto, según De La Vega (2011), la transversalidad es un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, buscando evitar la fragmentación de las áreas del conocimiento, a partir del desarrollo de una visión holística, que promueva además la aprehensión de valores, la formación de actitudes, la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico.

Eizaguirre y otros (2017), han desarrollado estudios respecto a un sistema de medición de las competencias en una carrera universitaria, encontrando diversos hallazgos los que pueden ser perfectamente transferibles a todos contextos y niveles formativos.

En los principales resultados se encontró que:

1. Se observa cierta ausencia de conexión entre las diversas asignaturas y la gran diferencia de trabajo entre unas competencias y otras.
2. Se aprecia la necesidad de acotar y clarificar las distintas definiciones de las competencias básicas y de las Competencias Transversales (CT). A su vez, desde el principio del grado y queriendo buscar una mejor comprensión, se debieran explicar todas las competencias a desarrollar durante el grado al alumnado, mencionando la importancia que tienen para su desarrollo personal y profesional.
3. También se debería asociar las competencias que se trabajan en el *practicum*. Éste se considera un espacio idóneo para trabajar y evaluar las CT. Además, se añade

un componente externo a la universidad donde una evaluación externa por parte del “instructor” o tutor de prácticas ayudaría a completar la valoración global de cada estudiante, en relación al logro de las CT. Entre otras.

El trabajo de Eizaguirre y otros (2017), también propone algunos facilitadores entre los que destacan: el desarrollo de una evaluación continua, con instrumentos y claros objetivos a alcanzar, con criterios e indicadores concretos, para facilitar una valoración objetiva, a la vez que sencilla. A su vez, estos autores proponen trabajar las competencias, desde la auto orientación. De manera que el estudiantado se involucre reflexivamente desde su vivencia, genere autoconocimiento e intenten mejorar los aspectos considerados aun en desarrollo.

Tal como advierten Medina y Sánchez (2012); Culver y Cols (2010), la lógica de las competencias requiere del diseño de pruebas que las consideren en su globalidad y complejidad, a la vez que evidencien el avance del sujeto en tal dominio. Le Boterf (2010:15), propone modificar las prácticas de la evaluación y validación de las competencias, así como las formas de organización del trabajo y la estimación de ellas, en sus palabras: “Se requiere una evaluación colegiada, así como la implicación de los estudiantes, autoevaluación, informes (tutores), coevaluación y el dominio y puesta en práctica de las competencias profesionales estimadas por los empleadores”.

Como señala Sabariego (2015), las investigaciones analizadas por Cajide y Cols (2002), Hernández y Cols (2005), Hernández

(2006), Galán (2007), García y Morillas (2011), Jornet y Cols (2011), subrayan la coherencia entre el modelo de formación y evaluación de las competencias, indicando que este ha de ser flexible, comprensivo e integrado. Así también, debe considerar criterios de calidad y dominio de tales competencias, como también un contexto de conocimiento reflexivo y de profundo avance, mediante la auto observación, el análisis de las necesidades y la valoración y seguimiento de las metas a alcanzar.

En ese mismo plano, Zabalza (1998) señala que la evaluación de actitudes y valores, ha de estar necesariamente *integrada* tanto en el conjunto de la labor educativa llevada a cabo, como en la apreciación global del progreso educativo del estudiante. La distinción tripartita de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), aun cuando señale formas diferenciales de enseñanza y evaluación, no debe significar que cada tipo de contenidos pueda tener una calificación diferenciada.

Debido a lo anterior Bolívar (2015, 1996 a) menciona que la evaluación de los transversales es uno de los aspectos más complejo, dependiendo de cómo se hayan incorporado en el Proyecto de Centro y del grado de consenso alcanzado en la comunidad colegiada, así como también por la consideración del triple componente (cognitivo, afectivo y comportamental) lo que hace que su evaluación tenga que ser integradora. Este

mismo autor menciona que la evaluación de actitudes debe tener en cuenta los siguientes aspectos: a) La evaluación, en este ámbito, tiene como función prioritaria la mejora de la acción educativa desarrollada; b) Se requiere determinar a nivel de aula, departamento/ciclo y centro los valores, traducidos en actitudes y normas, modos de relaciones y formas de hacer y proceder; c) Se debe considerar descartada cualquier posible calificación moral de los estudiantes, lo que implicaría desorientar todo el proceso de educación en valores. Menciona que evaluar es juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que se han tratado de promover, no para calificar, sino para planificar qué nuevas acciones sería conveniente llevar a cabo.

Es preciso cuidar los formatos de evaluación, y – sobre todo – la difusión y uso de los informes de evaluación, para que cumplan dicha finalidad educativa, y no sean tergiversados.

Los aspectos genéricos en la Ingeniería

Desde la *US National Academy of Engineering*, *Uk Royal Academy of Engineering* se reconocen como aspectos deseables el que los ingenieros puedan desarrollar los siguientes atributos: Competencias sociales y personales para trabajar en equipos diversos, razonar en forma crítica y creativa, ejercer liderazgo; realizar iniciativas emprendedoras; comunicarse efectivamente en lengua materna e inglés; auto gestionarse en contextos exigentes, complejos y, situaciones de incertidumbre. Por otra parte, se considera esencial el estar consciente de la naturaleza global de la profesión; de los desafíos tecnológicos, sociales, pero también de los ambientales, culturales y éticos que enfrenta la profesión, así como de las estrategias posibles para abordarlos.

Por su parte, la visión de la *American Society of Engineering Education* señala dentro de los atributos requeridos que demuestran está:

La comprensión de las perspectivas políticas, sociales y económicas; comprensión de las tecnologías de la información, las competencias digitales y la alfabetización e información; comprensión de las normas éticas y de negocios y aplica tales normas de manera efectiva en un contexto dado (organización, sector, país, etc.); se comunica de manera efectiva en una variedad de formas, métodos y de medios de comunicación (escrita, verbal/oral, gráfica, auditiva, electrónica, etc.); posee la habilidad de pensar crítica y creativamente; posee habilidad de pensar individual y cooperativamente; Funciona efectivamente en un equipo (entiende las metas del equipo, contribuye efectivamente al trabajo en equipo, apoya las decisiones del equipo, respeta a los miembros del equipo, etc.); mantiene una imagen personal positiva y tiene autoconfianza positiva; adopta un compromiso con los principios y estándares de calidad y con el mejoramiento continuo; adopta perspectivas interdisciplinarias y multidisciplinarias; aplica

juicio personal y profesional para tomar decisiones efectivas y gestionar los riesgos; apoya otros para alcanzar las metas y realizar tareas; muestra iniciativa y demuestra voluntad en emprender.

Así también los criterios americanos (ABET) para la certificación de calidad de los programas de ingeniería plantean ciertos descriptores que se vinculan directamente con los aspectos genéricos, donde 5 de los 7 resultados correspondiente al criterio 3 de ABET, evidencian elementos asociados a la consideración aspectos transversales:

1. La capacidad de aplicar el proceso de diseño de ingeniería para producir soluciones que satisfagan necesidades específicas teniendo en cuenta la salud y la seguridad públicas, y factores globales, culturales, sociales, ambientales, económicos y de otro tipo, según corresponda a la disciplina;
2. Capacidad para comunicarse de manera efectiva con una variedad de audiencias;
3. La capacidad de reconocer responsabilidades éticas y profesionales en situaciones de ingeniería y emitir juicios informados, que deben considerar el impacto de las soluciones de ingeniería en contextos globales, económicos, ambientales y sociales;
4. La capacidad de reconocer la necesidad constante de adquirir nuevos conocimientos, elegir estrategias de aprendizaje apropiadas y aplicar este conocimiento;
5. La capacidad de funcionar eficazmente como miembro o líder de un equipo que establece objetivos, planifica tareas, cumple plazos y crea un entorno colaborativo e inclusivo.

Como se puede ver, todos los marcos de referencia de la ingeniería vinculan directamente los aspectos técnicos disciplinares con competencias genéricas haciendo visible la multidimensionalidad, tal como enfatiza Unesco (2010), “la ingeniería debe guiar los procesos económicos, sociales y humanos y sostener el conocimiento de las sociedades, así también debe ser un aporte a la innovación y al desarrollo de las sociedades globales”.

Se puede decir por tanto, que entre las tendencias internacionales en la formación de los ingenieros se destacan: la formación virtual y los nuevos ambientes de aprendizaje, la incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el aula de clase, la ética asociada a las decisiones de ingeniería, el crecimiento acelerado de los cursos y denominaciones de ingeniería, el aseguramiento de la calidad de los programas académicos, y el aporte social de la ingeniería, entre otras.

Los nuevos profesionales de ingeniería deben formarse bajo una premisa elemental: el ingeniero es un ser social de acción

global (Arun, 2005), lo que se encuentra en sintonía con el desarrollo de competencias genéricas donde se pone el acento en la responsabilidad con el entorno.

Competencias genéricas en la universidad del Biobío

La universidad del Biobío en su modelo formativo centrado en el estudiante y orientado por competencias y resultados de aprendizaje, ha establecido las siguientes competencias genéricas.

Tabla N° 1: Competencias Genéricas Universidad del Biobío.

Ejes Temáticos	Competencias Genéricas
COMPROMISO	<p>1.- DISPOSICIÓN PARA EL APRENDIZAJE</p> <p>Manifiesta una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.</p> <p>2.-RESPONSABILIDAD SOCIAL</p> <p>Asume un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.</p>
DIVERSIDAD	<p>3.-TRABAJO COLABORATIVO</p> <p>Establece relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actúa éticamente en su profesión. Trabaja de manera asociativa en la consecución de objetivos.</p>
EXCELENCIA	<p>4.- CAPACIDAD EMPRENDEDORA Y LIDERAZGO</p> <p>Manifiesta convicción para innovar en su área, toma decisiones y asume riesgos. Ejerce su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados.</p> <p>5.- CAPACIDAD PARA COMUNICARSE:</p> <p>Posee habilidades comunicativas orales y escritas para interactuar efectivamente con los demás, expresando ideas y sentimientos. A nivel básico, se comunica en un segundo idioma.</p>

Fuente: Modelo Educativo de la Universidad del Bío- Bío

El modelo formativo de la Universidad del Biobío se adscribe a un modelo orientado por competencias y resultados de aprendizaje, diferenciando entre competencias específicas asociadas a lo disciplinar y genéricas, integradas a todo el proceso formativo. La tabla 2, da cuenta de las competencias genéricas y su descripción.

Tabla N° 2: Oferta de cursos de formación integral, asociados a cada competencia genérica.

Competencia	Ejemplo de oferta de cursos
1.- DISPOSICIÓN PARA EL APRENDIZAJE	<p>Guerra en el siglo xxi: conflictos contemporáneos</p> <p>Introducción a la historia del siglo xx</p> <p>Sexualidad humana</p>
2.- RESPONSABILIDAD SOCIAL	<p>Evaluación de impacto ambiental Elementos de formación cívica y democrática</p> <p>Derechos humanos y democracia</p>
3.- TRABAJO COLABORATIVO	<p>Medios de comunicación y crítica cultural</p> <p>Cultura latinoamericana</p> <p>Música popular y sociedad contemporánea chilena</p>
4.-CAPACIDAD EMPRENDEDORA Y LIDERAZGO:	<p>Liderazgo con enfoque humanista Emprender para transformar Estrategias para lograr una inserción laboral</p> <p>Proyectos de innovación programa</p> <p>EPI</p>
5.- CAPACIDAD PARA COMUNICARSE:	<p>Expresión oral y escrita (6 secciones)</p> <p>La música: un lenguaje cotidiano, humano y universal.</p> <p>Francés comunicacional ii</p>

Fuente: Dpto. de Estudios Generales. Unidad de Formación Integral.

Aspectos Metodológicos

Objetivo General

Analizar la relación entre el discurso académico y de la industria respecto al abordaje de las competencias genéricas declaradas en el modelo educativo de la Universidad del Biobío, en los procesos de práctica profesional de la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica.

Objetivos Específicos

Identificar en el discurso académico la presencia de las competencias genérica declaradas por la universidad en el proceso de práctica profesional de la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica;

Describir desde la visión del supervisor de práctica de la industria sobre el desempeño basado en competencias genéricas de los estudiantes en práctica profesional en la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica;

Contrastar los discursos académicos y de la industria, las visiones del mundo académico y de la empresa respecto a las competencias genéricas en la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica.

Supuesto Teórico

Los discursos de los académicos y de la industria difieren en

la forma conceptualizar las competencias genéricas, así como también en la forma en que las valoran el desarrollan de estas en los estudiantes.

Hipótesis

H1: Las competencias genéricas son valoradas positivamente por la industria.

H2: Existen diferencias significativas entre las valoraciones que hace la industria a cada una de las competencias genéricas.

Materiales y Métodos

Desde la investigación se asume la idea de que la realidad social por su naturaleza no es estática, ni objetiva, muy por el contrario, esta se construye, existiendo una visión comprensiva de la misma, donde la subjetividad se hace presente y se valida. En ese contexto, y dadas las particulares teórico-empíricas, se trabaja desde una concepción epistémica mixta, con un enfoque metodológico cuali-cuantitativo.

La unidad de estudio quedó conformada por tres académicos que trabajan en la carrera de Ingeniería Civil eléctrica en la Universidad del Bío-Bío y que se vinculan directamente con los estudiantes en el proceso de práctica, además de 28 supervisores que trabajan en distintas industrias tales como compañías eléctricas CGE, Transelec, Papeles Arauco, CMPC, Codelco, Coopelan, ubicados en la Región del Bío-Bío, Chile. Su caracterización tipológica responde a un muestreo opinático, intencionado, no probabilístico, y en ambos casos la muestra es el universo. Cabe destacar, que como todo estudio de naturaleza cualitativa, lo que se busca es profundizar a partir de las particularidades que ofrece el caso la realidad académica en un contexto determinado y no generalizar resultados.

El proceso de recolección de datos consideró el desarrollo de entrevistas semiestructuradas, y cuestionarios de consulta con ítem predefinidos y otros abiertos, los que fueron analizados para el caso de lo cualitativo, considerando el análisis de contenido de texto, bajo el criterio de interpretación de categorías propuesto por Ruíz Olabuénaga (2012) y Flores (2009).

Para lo cuantitativo se utilizó un análisis descriptivo de varianza (Sampieri, 2018).

Los aspectos personales y contextuales de los tres casos seleccionados son presentados en el siguiente cuadro:

Tabla N° 3: Descripción de Informantes claves

	Informante 1	Informante 2	Informante 3
Característica	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Edad	41	72	41
Género	Masculino	Masculino	Masculino

Título Profesional	Ingeniero Civil Eléctrico	Ingeniero Civil Industrial, con mención en eléctrica	Ingeniero Civil Electrónico
Institución Formadora	Universidad de Concepción	Universidad del Bío-Bío	Universidad de Concepción
Formación permanente	Magister en Ciencias de la Ingeniería eléctrica, Universidad de Concepción	Doctor en Educación en Universidad de Concepción	Doctor en Ciencias de la Ingeniería de la Universidad de Concepción
Años de experiencia	12 años	50 años	10 años
Años de experiencia en la UBB	10 años	49 años	3 meses
Vinculación con el trabajo de prácticas	Evaluador de prácticas	Revisor de informes, no ha realizado supervisiones	Evaluador de prácticas

Fuente: Elaboración propia

Análisis de Datos

Análisis de datos cuantitativos

Este análisis tiene por objeto determinar la valoración de los supervisores de práctica frente al desempeño de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica frente a las cuatro competencias genéricas de la Universidad del Bío-Bío declarados en el programa de Práctica Profesional. Las competencias declaradas en el programa son las siguientes:

- Trabajo colaborativo.
- Disposición para el aprendizaje.
- Capacidad emprendedora y liderazgo.
- Capacidad para comunicarse.

El instrumento utilizado para la evaluación de la Práctica Profesional consta de dos ítems, uno correspondiente a las competencias específicas y otro a las competencias genéricas declaradas en el perfil de egreso. La pauta de valoración se conforma con una escala numérica de 1 a 7, considerando como valor ascendente el mayor valor.

Los evaluadores corresponden a ingenieros con trayectoria profesional, que se desarrollan en diversos ámbitos de la empresa asociadas a Ingeniería Civil Eléctrica. En esta oportunidad se cuenta con una muestra de 27 supervisores correspondiente al universo total. Entre las empresas se destacan compañías eléctricas CGE, Transelec, Papeles Arauco, CMPC, Codelco, Coopelan, entre otros. Los que tuvieron a su cargo un estudiante en práctica, por tanto, cada supervisor evaluó a un practicante, con el instrumento anteriormente descrito (Se debe hacer mención que el instrumento aplicado por la unidad de práctica de Ingeniería Civil Eléctrica durante

el periodo en consulta, no ha sido objeto de una validación técnica, encontrándose hoy en adecuación. Sin embargo, se considera importante el análisis, ya que corresponde al primer registro de práctica profesional obligatoria incluida en el plan curricular).

Análisis cualitativo entre los discursos académicos y de la empresa

Análisis del discurso académico

El análisis del discurso de los académicos entrevistados se hará considerando el modelo de categorías levantadas por la investigación, propuesto por Ruiz Olabuénaga (2012) y Flores (2009).

Se consideraron para este apartado categorías especiales, es decir propias del ámbito de estudio y emergentes.

Presencia/Ausencia de las competencias genéricas

Esta categoría se refiere a la presencia o ausencia de la Competencia genérica declarada en el modelo educativo de la Universidad del Biobío.

Análisis del discurso de la empresa

El análisis del discurso de la empresa se hará considerando el mismo modelo categorial anteriormente utilizado. Para ello, se contará con la opinión de 27 supervisores, identificados como S1, S2, sucesivamente; correspondientes a las empresas anteriormente mencionadas, conformando el universo total.

Se han utilizado como insumos, la totalidad de los informes de práctica para determinar la visión de la empresa respecto al desempeño de la competencia genérica de los/las estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica. Sin embargo, cabe destacar como una observación, que, en el apartado de comentarios incluido en la Pauta de Evaluación de la Práctica; no todos los supervisores expresaron su opinión dejando seis de ellos en blanco. Lo que reduce el tamaño de la data para el proceso de análisis.

Se consideraron para este apartado categorías especiales, es decir propias del ámbito de estudio, entre ellas: Presencia - ausencia de las competencias genéricas, importancia, pertinencia y otras competencias genéricas como categorías emergentes.

Presencia/Ausencia de las competencias genéricas.

En este ámbito se mencionan dos aspectos principalmente, por una parte: la competencia que destacan y la que consideran en déficit. Respecto del primer punto, la competencia genérica más destacada por lo supervisores en el apartado comentarios del informe escrito de práctica, corresponde a disposición para el aprendizaje.

Contrastaciones entre el discurso académico y el de la industria

Se analizan los principales aspectos que permiten vincular

los discursos académicos y de la industria, respecto a las competencias genéricas, señalando a partir de lo evidenciado en los apartados anteriores referidos a cada uno.

Resultados

Datos cuantitativos

Respecto de los resultados se puede decir que, con un N de 27 estudiantes, las cuatro competencias han sido valoradas positivamente por los supervisores de la industria fluctuando la distribución entre 5,0 y 7,0.

Por otra parte, se puede decir que la competencia con más alta valoración es Trabajo Colaborativo, con una puntuación de 7,0 correspondiente a 25 de los 27 estudiantes. Mientras que capacidad emprendedora y liderazgo se presenta la puntuación más baja 5,0 correspondiente a 6 estudiantes.

En cuanto a la competencia disposición al aprendizaje, los valores se presentaron mayoritariamente en el máximo, es decir 7,0, con un total de 21 estudiantes. Mientras que los 6 restantes fluctuaron entre el 6,6 y 6,0.

Para la competencia capacidad para comunicarse se observan valores distintos, así por ejemplo el valor máximo lo obtienen 13 estudiantes, 11 se encuentran en 6.0 y 6.9, y 3 con los valores 5.0-5.9.

Tabla 4: Análisis general del desempeño de los/las estudiantes frente a las competencias genéricas.

Competencias Genéricas	Nivel de desempeño			
	7.0	6.9 - 6.0	5.9 - 5.0	4.9 - 4.0
1.- Trabajo colaborativo	25	2	0	0
2.- Capacidad de aprendizaje	21	6	0	0
3.- Capacidad emprendedora y de liderazgo	14	7	6	0
4.- Capacidad de comunicar ideas y sentimientos	13	11	3	0

Fuente: Elaboración propia

En un segundo análisis de tipo descriptivo, se puede decir que los datos permiten ver que la diferencia en cuanto a la puntuación entre competencias es mínima, lo que conlleva a evidenciar una distribución homogénea de los datos, no siendo esto habitual en un análisis de población de esta naturaleza, donde por lo general, los datos se distribuyen en una curva normal.

Considerando este aspecto, se destaca que la mayor varianza se presenta en la competencia Capacidad emprendedora y liderazgo, seguida de Capacidad para comunicarse. Siendo ambas competencias valoradas con el puntaje más bajo.

Tabla 5. Análisis de varianza en relación a las puntuaciones obtenidas por los/las estudiantes.

Evaluación del supervisor al estudiante/ Competencia	Trabajo colaborativo	Capacidad de aprendizaje	empresarial y de liderazgo	comunicar ideas y sentimientos
Supervisor/ Estudiante 1	7	7	7	5
Supervisor/ Estudiante 2	7	7	6,5	6,5
Supervisor/ Estudiante 3	7	7	7	7
Supervisor/ Estudiante 4	7	7	5	6
Supervisor/ Estudiante 5	7	7	7	7
Supervisor/ Estudiante 6	7	7	6,8	6,8
Supervisor/ Estudiante 7	7	6	5	6
Supervisor/ Estudiante 8	6,5	6,6	6	6
Supervisor/ Estudiante 9	7	7	6	6
Supervisor/ Estudiante 10	7	7	7	7
Supervisor/ Estudiante 11	7	7	7	7
Supervisor/ Estudiante 12	7	6	5	5
Supervisor/ Estudiante 13	7	7	6	6
Supervisor/ Estudiante 14	7	6	6	6
Supervisor/ Estudiante 15	7	7	7	7
Supervisor/ Estudiante 16	7	6	7	7
Supervisor/ Estudiante 17	7	7	7	7
Supervisor/ Estudiante 18	7	7	7	7
Supervisor/ Estudiante 19	7	7	7	7
Supervisor/ Estudiante 20	7	7	7	7
Supervisor/ Estudiante 21	7	7	7	7
Supervisor/ Estudiante 22	7	7	6	5
Supervisor/ Estudiante 23	7	7	7	6
Supervisor/ Estudiante 24	7	7	5	7
Supervisor/ Estudiante 25	7	6	5	6
Supervisor/ Estudiante 26	6	7	5	6
Supervisor/ Estudiante 27	7	7	7	7
PROMEDIO	6,944444444	6,8	6,344444444	6,418518519
VARIANZA	0,043209877	0,151111111	0,655061728	0,450397805

Fuente: Elaboración propia

Respecto se puede decir que la distribución se pudo ver influenciada por el tipo de instrumento. Respecto al diseño, le falta la definición de indicadores de logro de desempeño para que el supervisor pueda tener elementos concretos para hacer la valoración del estudiante de manera objetiva. Así también le falta confiabilidad, que es el requisito que asegura la consistencia entre el aprendizaje y la evaluación, en este caso entre el desempeño y la evaluación.

Datos cualitativos

Discurso Académico

Presencia/Ausencia de las competencias genéricas

a) Subcategoría modelo y plan de estudio:

Si bien los tres docentes reconocen la presencia de aspectos transversales o actitudinales en el modelo, se evidencian ciertas impresiones al momento de declarar las competencias que incluye el modelo. En su relato mencionan comunicación efectiva, uso de tecnología, capacidad de empatía, comprensión del medio, habilidades comunicativas, que, aunque se relacionan no son todas competencias genéricas declaradas por la Universidad del Bío-Bío. Ahora bien, al momento de recordárselas los tres docentes, asienten que las mismas estarían declaradas contenidas en el plan de estudios de su carrera. El académico 1 (A1) y el académico 3 (A3), consideran que las competencias genéricas se deben trabajar mayoritariamente en los cursos de formación integral y no en los cursos de especialidad.

“No es preciso en cada ramo de formación dura” (A1).

“... sino que las asignaturas están más orientadas a lo principal o sea la competencia específica...” (A3).

Uno de los docentes menciona que todas las competencias declaradas se trabajan en el plan de estudios existiendo diversas instancias para su desarrollo.

“Se trabajan todas, porque el alumno tiene que pasar por todas, tiene que cubrir las competencias genéricas a lo largo del plan de estudio, y en total el alumno toma dos de cada una y al final cuando se hace el conteo termina con tres de una y dos de cada una, por la cantidad de formaciones integrales que tenemos en el plan, las cubre todas” (A3).

Lo anterior refuerza la idea de la separación de lo disciplinar o la especialidad con el desarrollo de competencias genéricas, dejando éstas últimas cubiertas sólo por el área curricular de formación integral. No obstante, esto en el discurso del académico (A3) toma un matiz distinto cuando declara:

“El plan de estudio permite que el alumno tenga esas competencias, pero para mejorarlas sería bueno que se le diera más importancia dentro de la especialidad” (A3).

b) Programas de estudios

Se reconoce presencia en el programa de la capacidad de autoaprendizaje y comunicación oral y escrita en los programas del plan de estudios. Dos de los docentes declaran que el desarrollo de las competencias genéricas, aunque estén presentes formalmente queda a criterio de cada profesor de asignatura el trabajarla.

“En el Accionamiento estamos trabajando la capacidad del autoaprendizaje y comunicación efectiva” (A1).

En el ámbito de la actividad curricular de práctica profesional se menciona que el aspecto de emprendimiento declarado en una de las competencias no se puede desarrollar, ya que el perfil de la labor del estudiante es de ejecutor mayoritariamente.

Es decir, el estar a cargo condicionaría el desarrollo de la capacidad de emprendimiento, es decir la competencia de emprendimiento en el discurso del docente A1 se ve sólo relacionada con la creación de una empresa.

Por otra parte, la competencia de responsabilidad social no está considerada en forma explícita en el programa de la práctica profesional en la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica, lo que puede explicarse a través del discurso un académico que menciona que el ejercicio de la responsabilidad social estaría asociado solamente al ejercicio de la vida profesional, donde sólo bajo esta figura estaría a cargo de crear proyectos. Condición, al parecer no extrapolable a un estudiante en práctica.

Sin embargo, en ese mismo ámbito otro entrevistado advierte que este aspecto es trabajado aparte de las formaciones integrales, en formaciones extracurriculares, y que son convalidadas luego como formaciones integrales.

c) Metodología de aprendizaje-enseñanza

Los tres docentes, dan cuenta del desarrollo explícito de la competencia genérica en alguna situación de aprendizaje.

Dentro de las competencias genéricas que mencionan ser abordadas bajo esta lógica encontramos: la comunicación oral y escrita, el liderazgo y el trabajo colaborativo.

Tal como se evidencia en las siguientes citas:

“...hay dos módulos de diseño donde tiene que comunicar la información de manera escrita y oral” (A1).

“... para el trabajo colaborativo, por ejemplo, cuando se trabaja en grupo, no es fácil. Cada uno tiene sus potencialidades, pero es absolutamente necesario la integración de un grupo de pares” (A2).

“... tiene que hacer proyectos, yo les evalúo la manera de expresar la redacción, después ellos tienen que hacer una presentación oral, también le evalúo todo lo que tenga que

ver con la presentación oral, y más o menos, trato de ver el trabajo colaborativo, la capacidad de comunicación” (A3).

d) Evaluación de la competencia genérica

Los tres académicos reconocen instancias de evaluación de alguna de las competencias genéricas. La actividad curricular de práctica se evalúa en un protocolo de informe de práctica, constituyéndose la práctica en una instancia formal de evaluación de competencias genéricas.

Otro elemento interesante, es que parte de la evaluación de práctica se realiza de manera tripartita, con el docente de la Universidad, el estudiante y el supervisor de la industria. Observándose una tendencia hacia la democratización del proceso evaluativo de la práctica.

Existen criterios distintos para evaluar una misma actividad curricular, ya que el tratamiento de las competencias genéricas depende de la voluntariedad de los/las docentes.

La práctica profesional contempla instrumentos formales que incluyen competencias genéricas. Las competencias son valoradas en base a calificación, las competencias son bien valoradas por la empresa.

Como resultado de la evaluación, se observa debilidad en la competencia asociada a comunicación, liderazgo y trabajo en equipo. Mencionándose la necesidad de incorporar una evaluación más intencionada de las competencias genéricas.

“A veces hay actividades de práctica que son muy interesantes porque entonces tienen que mejorar aún más la forma en que entregan la información de lo que hicieron, uno ve que la práctica fue muy buena, pero el informe estuvo ahí” (A1).

Importancia de las competencias genéricas

Todos los académicos de la Universidad del BíoBío les asignan importancia a las competencias genéricas, para ellos son fundamentales en la formación de un ingeniero. Dentro de las competencias que destacan están: el autoaprendizaje y la comunicación, la responsabilidad social (A1), y al liderazgo y trabajo colaborativo (A3). Por su parte, los docentes (A2) y (A3), declaran que es importante que desde el principio se desarrollen las competencias genéricas.

Se reconoce que existe un status inferior de las competencias genéricas respecto de las específicas, sin embargo, también se reconoce que ambas son importantes para el itinerario formativo de un ingeniero, si bien se debiera apuntar hacia la integración de ambas, este ejercicio no debiera suponer el debilitamiento de una competencia genérica o específica.

Se argumenta, además que es el medio nacional e internacional, el que enfatiza en el desarrollo de éstas

competencias. Por otra parte, se menciona como importante la necesidad de coordinación de todas las unidades para la adecuada implementación de un modelo adecuado de integración de competencias.

Lo que se evidencia en:

“El autoaprendizaje es importante porque cuando salgan de acá deberán resolver problemas, y la resolución de problemas es parte de los ingenieros civiles” (A1).

“Probablemente lo que se enseñe en la Universidad queda obsoleto en ocho meses, después de eso debe seguir aprendiendo y buscando sus propias herramientas” (A1).

“... incluso más, uno teniendo una carrera profesional se dice que recién empieza a estudiar” (A2).

“Las principales el trabajo colaborativo, y también la capacidad de comunicación a parte que el liderazgo en lo que son las capacidades profesionales se ha mencionado bastante en los supervisores, la capacidad de liderazgo” (A3).

“Otra competencia genérica importante, es la capacidad de emprendimiento, que es parte de una de las competencias genéricas del modelo, y que lo menciona (A1).

“Donde muchos de ellos van a tener que crear empleos, el primer empleo es propio” (A1).

Pertinencia contexto profesional

Dos de los tres entrevistados considera las competencias genéricas pertinentes al contexto de desarrollo profesional, vinculándolas directamente con las competencias específicas, como liderazgo, comunicación, autoaprendizaje y resolución de problemas.

“primero, debe dimensionar el problema y determinar cuál es el problema, condiciones que están en torno a ese problema. Qué herramientas se necesitan para resolverlo, esto significa estudio constante y aprendizaje constante” (A1).

“... aquellas actitudes y conocimiento que tiene el estudiante (respecto a las competencias genéricas), que lo hacen parte de una sociedad académica, profesional e industrial” (A2).

Se menciona como aspecto importante la consideración del factor empleabilidad como condicionante del desarrollo de la capacidad emprendedora como parte de la formación de los ingenieros.

“... donde muchos de ellos van a tener que crear empleos, el primero es el empleo propio” (A1).

“... tener al menos la experiencia, con gente que ha tenido empresas, que han sido exitosos; y que han fracasado” (A1).

Proceso reflexivo: Una categoría emergente

Algunos docentes hacen énfasis en los siguientes aspectos: a. necesidad de mejora, b. necesidad de implementación de un proyecto para la mejora y c. necesidad de incluir a la comunidad académica en la propuesta de mejora.

También, desde el discurso se desprende que la participación de los/las académicos/as en la definición del plan operativo, se consideraría como fundamental.

“... Pero lo que se ha pensado o he estado pensando es incentivar a los profesores que hagan actividades. Por ejemplo, que sean más rigurosos en la entrega de los informes, lo que es la redacción. Justificar, argumentar lo que ellos escriben, que sean más rigurosos en cómo sean los trabajos” (A3).

Respecto al plan de estudios (área de formación integral):

“...yo diría que permite que el alumno tenga esas competencias, pero para mejorarlas, sería bueno que se le diera más importancia dentro de la especialidad” (A3).

“...tendría que conversar con los profesores..., y hacer un plan de trabajo común donde estemos de acuerdo hacia dónde llevaremos esas evaluaciones para incentivar donde tenemos la falencia” (A3).

Lo anterior puede explicarse por el cargo directivo que ocupa el docente al interior de la Escuela. Por otra parte, resulta interesante, ver como el docente durante la entrevista logra visualizar como debilidad el tratamiento que se le ha dado a las competencias genéricas al interior de la carrera. Lo que en un inicio se planteaba como normal, luego se modifica y visualiza por el mismo docente, como una posibilidad de mejora.

Respecto a las competencias genéricas el docente al inicio de la entrevista mencionó que:

“... pero si bien está declarado en el programa, yo no lo visualizo como lo más importante dentro del programa” (A3).

Discurso de la Empresa

Presencia/Ausencia de las competencias genéricas.

En este ámbito se mencionan dos aspectos principalmente, por una parte: las competencias que destacan y las que consideran en déficit.

Respecto del aspecto deficitario los supervisores destacan, que las habilidades comunicativas, tanto orales como escritas debieran mejorar. Se menciona al respecto que:

“Debe trabajar habilidades blandas de redacción de informes técnicos y de expresión oral en reuniones” (S1).

“Falta desarrollar el aspecto comunicativo” (S4).

“Deben mejorar el ámbito comunicacional” (S22).

Importancia

Los supervisores de la empresa consideran como importante los siguientes aspectos: Capacidad de aprendizaje en los estudiantes, las habilidades comunicativas, la disposición a creación de redes, la disposición para realizar las tareas encomendadas.

“El estudiante presenta una buena disposición para realizar las tareas encomendadas” (S14 y S15).

Pertinencia

Los supervisores consideran que las habilidades puestas en práctica por los estudiantes son pertinentes al contexto profesional, entre ellas destacan la capacidad para solucionar problemas y la orientación al cumplimiento de tareas y metas asignadas.

“Se integra bien a los equipos de trabajo, propone soluciones a las dificultades” (S 10 y S12).

“Destaca la capacidad de sintetizar de buena manera los compromisos” (S2).

Otras competencias genéricas, categorías emergentes

Los supervisores destacan muchas competencias genéricas que no están declaradas en el modelo de la Universidad del Biobío (UBB), no obstante, son muy importantes para la formación de un ingeniero. En los informes de práctica algunos de ellos relevan distintos aspectos entre ellos el normativo, puntualidad, respeto, responsabilidad, colaboración.

“Muy respetuoso con sus pares y con sus superiores” (S7).

“Colaborador, atento y respetuoso por sobretodo” (S20).

Por otra parte, se destaca la proactividad y el compromiso como una actitud fundamental, como se devela en el siguiente comentario:

“... trabajador y comprometido con las actividades que se le encomendaron llevar a cabo” (S 2).

“... presenta proactividad” (S 3, S 9, S 23 y S 27).

“...colaborador” (S 9 y S 20).

Otro aspecto importante es la seguridad y confianza en sí mismo, los supervisores resaltan cuando esta cualidad se presenta y por el contrario cuando aún debe trabajarse. Como, por ejemplo:

“...seguro” (7).

“...debe trabajar el sentirse más seguro de sí mismo” (S 11).

“...debe tener confianza en los recursos aprendidos” (S12).

Por último, en el relato de los supervisores se encuentra que relevan la competencia autogestión:

“propone soluciones a las dificultades” (S 10).

“excelente disposición para emprender desafíos” (S6).

“...con independencia para buscar soluciones a problemas” (S 23).

Contrastaciones entre el discurso académico y el de la industria

A continuación, se darán a conocer los principales aspectos que permiten vincular los discursos académicos y de la industria, respecto a las competencias genéricas, señalando a partir de lo evidenciado en los apartados anteriores referidos a cada uno.

Como primer elemento, se debe señalar que el discurso de la empresa es consistente, en tanto al discurso numérico y narrativo. Lo que se evidencia, por ejemplo, en que ambos muestran que la competencia capacidad para comunicarse, es baja en cuanto a puntuación. Y la apreciación del discurso respecto de la presencia de esta habilidad también la considera como un factor a mejorar en los estudiantes. Lo mismo ocurre con la competencia disposición para el aprendizaje, ya que en ambos apartados es suficientemente bien valorada.

Respecto de la evaluación de la competencia capacidad emprendedora y de liderazgo, realizada por los supervisores; se evidencia que es la más baja en cuanto a puntuación.

En cuanto al trabajo colaborativo, este es bien valorado en el apartado numérico, más no hay un mayor pronunciamiento en el apartado observaciones. Lo que podría explicarse justamente por la alta valoración numérica.

Ahora bien, respecto a la distinción o contrastación entre el discurso académico y de la industria, se puede decir que son coincidentes en señalar que la competencia genérica capacidad para comunicarse, debe fortalecerse en los estudiantes. Cabe destacar, que ambos consideran que esta es una de las competencias fundamentales para el ejercicio de la profesión.

Por otra parte, también existe coincidencia en la apreciación de la debilidad respecto a la competencia emprendimiento y liderazgo, difiriendo en la posible interpretación; por su parte la academia posee algunas preconcepciones, respecto de lo que se entendería por emprendimiento. Las que se alejarían del discurso institucional en cuanto a su descripción, mientras que la industria en las observaciones, realiza aseveraciones que podrían asociarse a un buen desempeño en este ámbito, tales como; resolución de problemas, iniciativa, cumplimiento de objetivos.

Lo que hace ver, que existiría también una diferenciación en cuanto a la definición conceptual de esta competencia.

Cabe destacar, que la industria valora otros aspectos a destacar que no están considerados dentro de las competencias genéricas actuales declaradas por la Universidad del Biobío, tales como; algunos aspectos normativos, el respeto y la responsabilidad en el entorno laboral, y colaboración.

También se enfatiza, la proactividad, el compromiso y la autogestión. Así también, ponen énfasis en la seguridad y confianza en sí mismo.

Por último, es importante señalar que existe diferencia respecto de la importancia otorgada por los académicos y la industria al desarrollo de las competencias genéricas. Mientras que los primeros reconocen en ella una importancia relativa, la industria pondría mayor énfasis en este aspecto, lo que es posible visualizar sobre todo en el apartado observaciones, donde mayoritariamente hacen alusión a este tipo de competencia para valorar el desempeño de los/ las estudiantes en práctica profesional.

Discusiones y Conclusiones

Respecto al objetivo específico uno, referido a identificar en el discurso académico la presencia de las competencias genéricas declaradas por la universidad en el proceso de práctica profesional de la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica, se puede decir que los docentes recuerdan con ciertas imprecisiones las competencias genéricas declaradas en la universidad, conceptualizándolas acorde a esquemas propios que en ocasiones difieren de la declaración prescriptiva. No obstante, al revisarlas los tres académicos, le otorgan importancia a este aspecto en la formación de ingenieros no teniendo resuelto al parecer, el cómo desarrollarlo, lo que provoca distintas miradas respecto a esta idea.

Así también para el objetivo específico dos, que decía relación con describir desde la visión del supervisor de práctica de la empresa el desempeño basado en competencias genéricas de los estudiantes en práctica profesional de la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica.

Se puede afirmar que, la visión del supervisor es positiva respecto a las competencias genéricas de los estudiantes, ya que las cuatro Competencias Genéricas (C.G.) declaradas por el programa tienen un promedio de 6,62 en una escala de 1 a 7, existiendo una mínima variación entre la competencia de capacidad emprendedora y liderazgo y la capacidad para comunicar ideas sentimientos.

En relación a la contrastación, de los discursos académicos e industrial, las visiones del mundo académico y de la empresa respecto a las competencias genéricas en la carrera de

Ingeniería Civil Eléctrica, se puede decir que existe relativa convergencia entre el discurso de la empresa (numérico y opinión) y el académico respecto a la importancia que le asignan a las competencias genéricas en la formación de ingenieros. Pudiendo ser esta mayormente reflejada en el discurso de la industria. En ese mismo sentido, ambos discursos son coincidentes en el énfasis que le asignan a la competencia genérica capacidad para comunicarse, y en la necesidad de reforzar la misma en el itinerario formativo. Por otra parte, se observa diferenciación en cuanto a la comprensión respecto al significado de cada competencia genérica.

Es interesante relevar que todos los supervisores de práctica cuando hacen sus comentarios mayoritariamente los hacen sobre las competencias genéricas, no se refieren a las competencias específicas en sí mismas, sino vinculadas a un desarrollo integral de un desempeño. Cabe destacar, que se observaron ciertas imprecisiones en la forma de conceptualizar las competencias genéricas, principalmente al momento de preguntar por ellas a los académicos, y solicitar la opinión sobre el desempeño a los supervisores.

Dicho sesgo, estaría en la falta de familiaridad de ambos actores con indicadores de desempeño que permitiesen valorar más objetivamente cada competencia. Por lo que se sugiere, mejorar el diseño y construcción del instrumento para evaluar en base a lo anterior.

Un aspecto que llama la atención, es la ausencia de la competencia genérica responsabilidad social. Si bien, la cual no tributaría al programa de Práctica Profesional en la carrera de Ingeniería Civil Eléctrica; dicha competencia forma parte de las institucionales, y el escenario de práctica constituye una buena instancia para medir aquello.

Cabe destacar, que aun cuando este aspecto está considerado en los referentes internacionales; ni la academia, ni la industria mencionan esta competencia en el proceso de práctica.

Finalmente, se reconoce como importante la reflexión desarrollada por uno de los entrevistados, quien a partir de este proceso indagativo advierte la necesidad de revisar el tratamiento de las competencias genéricas al interior de la carrera.

Las autoras agradecen a la Universidad del Biobío, Universidad de Talca y Universidad de la Frontera por el apoyo prestado a este trabajo, a través del Proyecto Ingeniería 2030, “World- class Engeneering at regional state universities in the central-south of Chile”, código 14ENI2-26866.

Referencias

- Alsina, J. (2011). Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales. *Barcelona: Octaedro*.
- Arun S. (2005). Global Engineering Criteria for the development of the global engineering profession, *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 4(1).
- Bartram, D., & Roe, R. A. (2005). Definition and Assessment of Competences in the Context of the European Diploma in Psychology. *European psychologist*, 10(2), 93-102.
- Beneitone, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007* (No. Sirsi) i9788498300789). Proyecto Tuning América Latina.
- Bolívar, A. (1996a): "Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la transversalidad", *Revista de Educación*, núm. 309 (enero-abril), 23-65.
- Bolívar, A. (2002). La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas. *Castillo Arredondo, S. Compromisos de la evaluación Educativa*, 91-114.
- Carreras Barnés, J. y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Cazares, L. (2011). *Estrategias educativas docentes para fomentar competencias*. México: Trillas. K
- Culver, Steve y cols. (2010). *Clarifyng what we do trough student out-comes*
- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. *Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.) Diálogos curriculares entre México y Brasil, Ciudad de México: iisue-unam*, 195-211.
- De Bolonia, D. (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de
- De Coordinación Universitaria, C. (2003). Borrador del catálogo de indicadores del sistema universitario público español. *Tomado el, 10*
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díaz A. Armonización curricular en la Educación Superior. *Revista Electrónica Educare*, X.13-28.
- Egido, C., Pla, C., Alfayate, M., Vicente, M., Marquez, M., Catalán, V. & Ramos, R. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum* (Vol. 1). Grao.
- Eizagirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. & Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 259-276.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2003). Designing and teaching courses to satisfy the ABET engineering criteria. *Journal of Engineering Education*, 92(1), 7-25.
- Gavidia, V. (1996). La construcción del concepto de transversalidad. *Aula de innovación educativa*, 55, 71-77.
- Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Harrison, M. (2012). *Jobs and Growth: The Importance of Engineering Skills to the UK Economy: Royal Academy of Engineering Econometrics of Engineering Skills Project; Final Report, September 2012*. Royal Academy of Engineering.
- La Vega, D., & Felipe, L. (2011). Currículum y objetivos fundamentales transversales en Chile: resultados y proyecciones. *Akademéia revista digital Universidad UCINF*, 3(1).
- Le Boterf, G. (2001). *L'ingénierie des compétences. Ingeniería de las competencias*. Barcelona ; España :. Gestión 2000,. 2001.. 461. Edición ; 1a e
- Marcelo, C., & Estebanz, A. (2002). Marco general de investigación sobre la enseñanza en la Universidad. *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. Barcelona: Octaedro*, 7-26.
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C., & Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una Universidad Sostenible, Cooperativa y Democrática desde el Diagnóstico Participativo de su Alumnado. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-22.
- Marx, R. K. G., & Puente, S. M. G. (2009). La Evaluación con Enfoque por Competencias: ¿ se implementa realmente la evaluación por competencias?. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(3), 104-125.
- Medina Rivilla, A., Sánchez Romero, C., & Pérez, M. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Innovación educativa (México, DF)*, 12(58), 133-150.
- Monereo, C. (coord.) (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- National Academy of Engineering, U. S. (2004). *The engineer of 2020: Visions of engineering in the new century*. Washington, DC: National Academies Press.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Orsini Puente, M. (2005). Temas transversales: una experiencia de aula desde la edu- comunicación.
- Pantoja, S. R. (2017). Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso. *Paulo Freire*, (4), 121- 142.
- Parra, G., Villardón, L.(coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2007). Aprender a l'escola a través dels projectes: per què?, com?. *Perspectiva escolar*, (318), 3-17.
- Pey, R., & Chauriye, S. (2011). Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores. Santiago: CRUCH.
- Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández- Nogueira, D. y Campo, L. (2016). La formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educación*, 52(1), 71-91.
- Rivilla, A. M., Garrido, M. C. D., & Romero, C. S. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Assessment of the competences of students: models and valuation techniques*. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 239-255
- Rodríguez, M. M. D. (2017). La transversalidad de género en la educación superior: propuesta de un modelo de implementación. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 12(1), 23-43.

Rosales López, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), pp. 143-160.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. *Málaga: Aljibe*.

S. Castillo Arredondo (coord.): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación/Prentice-Hall, 2002, pp. 91- 114.

Sabariego Puig, Marta, La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas. @tic. revista d'innovació educativa [en línea] 2015, (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 6 de agosto de 2018]

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México

Sánchez, A. V., & Ruiz, M. P. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170.

Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción pedagógica*, 9(1), 42-51.

Unesco Report, (2010). *Engineering: Issues, Challenges and Opportunities for development*.

Van der Klink, M., Boon, J. y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de formación profesional*, 40, 74-91.

Villa, A. y Poblete, M. (2013). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.

Villa, M. D. (2017). Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. [Con] *textos*, 5(20), 23-34. Villardón-Gallego, L (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.

Wagenaar, R. (Ed.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.

Zabalza, M.A. (1998): "Evaluación de actitudes y valores", en A. Medina, J. Cardona, S. Castillo y M.C. Domínguez (eds.): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid, UNED, 245-300.



3. Experiencias en Educación en Responsabilidad Social y Macrocompetencias Genéricas

Evaluación de Competencias Genéricas y Específicas del perfil de egreso Ingeniería en Construcción a través del Taller de Integración I

**María Paz Araya Cabrera
Gina Vindigni Pacheco
Gianella Adofacci Cárdenas
Andrés Jamet Aguilar**

Universidad de Valparaíso

RESUMEN

Durante los últimos 30 a 50 años, la forma de enseñanza en educación superior no ha variado de forma sustancial: se siguen realizando clases mayoritariamente expositivas, se considera al docente como fuente viable y única de información y conocimiento, entre muchos otros ejemplos. Sin embargo, en la actualidad, se han desarrollado nuevas formas de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje que se adapten a los cambios que ha sufrido la sociedad. Junto con lo anterior, las reformas que se han vivido en el sistema educativo de Chile, en particular, dentro de la Universidad de Valparaíso motivan a investigar los nuevos lineamientos para mejorar la educación superior chilena, donde no solo se tomen en cuenta las nuevas metodologías para la entrega de contenidos, sino formas de validar el trabajo que se ha hecho en materias de formación de competencias. Este trabajo busca proponer formas de evaluación de competencias tanto específicas como transversales o genéricas, acordes a lo que se ha vivido en los últimos años, que vayan en sintonía con el contexto internacional, nacional e institucional.

Palabras Clave: Educación, Competencias Genéricas, Evaluación

ABSTRACT

During the last 30 to 50 years, the form of teaching in higher education has not changed substantially: classes are still held mostly expository, the teacher is considered as a viable and unique source of information and knowledge, among many other examples. However, at present, new ways of conceiving the teaching and learning process have been developed that adapt to the changes that society has undergone. Along with the above, the reforms that have been experienced in the educational system of Chile, in particular, within the University of Valparaiso motivate to investigate the new guidelines to improve Chilean higher education, where not only new methodologies are taken into account for the delivery of content, but ways to validate the work that has been done in matters of competency training. This work seeks to propose ways of evaluating competences that are specific, as well as transversal or generic, according to what has been lived in recent years, which are in tune with the international, national and institutional context.

Key words: Education, Generic Competences, Evaluation

Marco Teórico

Hay consenso en cuanto que el ingeniero no sólo debe saber, sino también saber hacer y que el saber hacer no surge de la mera adquisición de conocimientos, sino que es el resultado de la puesta en funciones de una compleja estructura de conocimientos, habilidades, destrezas, etc. que requiere ser reconocida expresamente en el proceso de aprendizaje para que la propuesta pedagógica incluya las actividades que permitan su desarrollo. Trabajar por competencias, o integrar de manera intencional las competencias, supone un marco que facilita la selección y tratamiento más ajustados y eficaces de los contenidos impartidos.

Un factor realmente importante para facilitar el proceso de aprendizaje es la motivación del estudiante. Conseguir una conexión entre los temas estudiados y el contexto que el estudiante considera como real es fundamental para alcanzar la integración, vinculación e inferencia y transferencia por ejemplo entre las herramientas matemáticas y los problemas en ingeniería.

La formación basada en competencias (FBC), así como su diseño e integración en el Plan de Estudios ayuda a vigorizar el saber y el saber hacer requerido a los ingenieros recién titulados.

En la formación de pregrado se propone desarrollar aquellas competencias específicas, generales y transversales que debería poseer el recién graduado al inicio de su trayecto o desarrollo profesional. En este sentido, y dado el avance permanente de los conocimientos y las tecnologías, se espera que todos los profesionales continúen su formación y desarrollo profesional a lo largo de toda su vida, de forma continua y permanente.

Como indica López (2016) “El auténtico valor de la competencia reside en sus posibilidades de avance, integración y búsqueda continua de un saber integral e integrado que permite aprender y seguir aprendiendo en un escenario mundial y globalizado” (p.319). En efecto, como plantea Zabalza (2014), se trata de un enriquecimiento cognitivo que va más allá del aprendizaje centrado en la tarea y que tiene que ver con emplear lo que ya sabe la persona a la situación que está enfrentando. Para Villa y Poblete (2011) “Las competencias son la Integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla” (p.148).

Adquieren especial relevancia aquellas competencias con mayor capacidad de transferencia, con continuidad en el tiempo y con una mayor vinculación a la dimensión más personal y social del graduado, como es el caso de las competencias transversales o genéricas, objeto principal del presente estudio, como son por ejemplo la comunicación oral y escrita, responsabilidad ética y social, trabajo en equipo y liderazgo, entre otras.

A diferencia de las competencias específicas relacionadas con

campos de estudios particulares, las competencias transversales o genéricas tienen un amplio rango de funciones y aplicaciones que desbordan las barreras disciplinarias de gran valor para un modelo social y productivo en permanente cambio. Por lo tanto, las competencias genéricas y específicas, más que ser excluyentes entre sí, son complementarias para la construcción de un perfil formativo-profesional flexible y adaptado a las necesidades presentes y futuras.

La universidad de Valparaíso de Chile

Para hacer frente a los nuevos desafíos, la Universidad de Valparaíso desde el 2012 posee un nuevo modelo educativo que se fundamenta en seis elementos centrales: Los fines de la Universidad; los valores promovidos por la institución; la visión; la misión; la concepción de la función formadora y docente, y en la Declaración Base del Modelo Educativo institucional. Sobre la base de un perfil de ingreso y otro de egreso, se articulan tres ciclos formativos. En el contexto de una carrera de 10 semestres de duración, la estructura curricular se desagrega de la siguiente forma:

- Ciclo inicial
- Ciclo de profundización disciplinar
- Ciclo de profundización profesional

Todos estos elementos dan lugar al Perfil de Egreso Institucional de la Universidad de Valparaíso, para todas las carreras y programas de pregrado. Dicho perfil da cuenta de los siguientes elementos, transversales a la formación de todos los estudiantes:

1. Capacidad de autorregulación y búsqueda continua del mejoramiento de sus conocimientos y habilidades profesionales.
2. Capacidad para trabajar en escenarios complejos, con equipos multidisciplinarios y con un sentido proactivo.
3. Capacidad para generar nuevas ideas y gestionar la Información para mejorar su aprendizaje.
4. Conocimientos, habilidades y actitudes para actuar con sentido de ciudadanía, vocación de servicio público y equidad.
5. Capacidad para comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua y tener conocimientos de un segundo idioma, para desempeñarse en un contexto internacional.
6. Capacidad para liderar grupos y trabajar en equipo.

Para evaluar el avance del perfil de egreso propuesto para las carreras de ingeniería con innovación curricular, se generaron espacios curriculares en las mallas a través de unas asignaturas denominadas *Talleres de Integración*.

En este trabajo se mostrará el diseño del Taller de Integración I de Ingeniería en Construcción.

Modelos de evaluación de aprendizajes

El proceso de formación en la Facultad de Ingeniería, se basa en el modelo educativo orientado por competencias de la Universidad de Valparaíso (UV) que, si bien, entrega lineamientos para la evaluación, no presenta un modelo concreto para evaluar competencias. Por esta razón un modelo de evaluación de competencias, que a juicio de la autora permite recoger elementos factibles de desarrollar en una propuesta ajustada para las carreras de Ingeniería de la Facultad de Ingeniería (FACING), corresponde al presentado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. Se eligió este trabajo por su cercanía al contexto nacional y su simplicidad en términos de implementación, permitiendo una primera aproximación sencilla para el contexto de la carrera de Ingeniería en Construcción de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Valparaíso.

Debido a la gran cantidad de competencias que se deben evaluar para cualquier plan de estudio o asignatura en específico, para facilitar el trabajo, CINDA propuso un modelo conceptual del proceso de evaluación, dando directrices generales.

Propuesta de Modelo de evaluación de competencias genéricas y específicas en la Carrera de Ingeniería en Construcción a través de la asignatura Taller de Integración I, en base al modelo CINDA.

El modelo propuesto es un proceso cíclico que consta de nueve etapas. Al ser un proceso cíclico, mediante la evaluación se puede monitorear cualquier cambio que se haya hecho. De este modo, se define un modelo compuesto por dos ciclos dependientes entre sí, uno correspondiente a la evaluación externa y el otro a la evaluación interna:



Figura N°1: Modelo de Evaluación del desarrollo de las competencias del perfil de egreso propuesto para el Taller de Integración I de la carrera de Ingeniería en Construcción de la Universidad de Valparaíso.

La descripción de cada etapa se detalla a continuación:

1. Contexto internacional: corresponde a las demandas que exige la sociedad, campo laboral, el medio ambiente a nivel internacional.
2. Contexto nacional: se refiere a las demandas que existan en el país, por ejemplo demandas económicas, ambientales, sociales, políticas, culturales, etc.
3. Contexto institucional: atañe a lo que exige la institución que imparte la carrera, es decir, la misión que desea cumplir y debe imprimir en sus egresados (Sello Institucional).
4. Perfil de egreso: el perfil de egreso corresponde a las competencias declaradas que los estudiantes desarrollarán a lo largo de un plan de estudio.
5. Línea curricular: conjunto de orientaciones pedagógicas y conceptuales que define la Escuela, con el apoyo del Comité Curricular Permanente y del cuerpo académico de la Escuela de Construcción Civil, para afianzar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias definidas en el plan de estudio.
6. Selección de las competencias a evaluar: Una vez que se tienen conceptualizadas las competencias es necesario definir los alcances de estas y como pueden ser demostradas por los estudiantes.
7. Estrategia de enseñanza aprendizaje y de evaluación: Se deben considerar metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, y dependiendo de cómo sea este proceso, será la estrategia de evaluación a implementar.
8. Aplicación y evaluación: Corresponde a la etapa en la que se validan y aplican los instrumentos de evaluación.
9. Retroalimentación: Aquí se debe hacer una reflexión sobre todas las etapas involucradas en el proceso, y detectar oportunidades de mejora en él. Esta retroalimentación tiene como función ajustar el perfil de egreso y por lo tanto, los planes de estudio.

Aspectos Metodológicos

Objetivos

Objetivo General

Presentar una propuesta de “modelo de evaluación” de competencias específicas y genéricas, a través del diseño e implementación del programa de la asignatura “Taller de Integración I”, que permita diagnosticar el avance del perfil de egreso de la Carrera de Ingeniería en Construcción de la Universidad de Valparaíso.

Objetivos Específicos:

Seleccionar competencias específicas y genéricas del perfil de egreso de la carrera de Ingeniería en Construcción de la Universidad de Valparaíso, para evaluarlas en el taller de integración I.

Diseñar el programa de asignatura en base a las buenas prácticas pedagógicas de los docentes, y en relación a las estrategias de enseñanza aprendizaje y estrategias de evaluación pertinentes para evidenciar las competencias a evaluar.

Implementar metodologías activas para desarrollar la capacidad de integración y aplicación de los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes.

Recoger evidencias con instrumentos de evaluación que permitan hacer seguimiento de los desempeños de las competencias genéricas y específicas en los estudiantes.

Conocer la opinión que tienen los estudiantes de la implementación de la asignatura de Taller de Integración I desarrollada, y la importancia que le conceden para su desarrollo profesional.

La presente investigación se desarrolló mediante un estudio descriptivo e interpretativo, con un enfoque analítico mixto, con un diseño metodológico de tipo estudio de caso con un alcance no experimental.

Los participantes en este trabajo son 6 académicos más la Coordinadora de Docencia, junto a sus 61 estudiantes pertenecientes a 2º año, 4º semestre de la carrera de Ingeniería en Construcción de la Universidad de Valparaíso, que se encuentran cursando la asignatura de Taller de Integración I (IEC 223). El curso fue dividido en tres secciones cada uno a cargo de dos docentes.

Descripción de las actividades desarrolladas por sección

Sección 1: Descripción del diseño del programa de asignatura del Taller de Integración I para Ingeniería en Construcción.

a) Descripción del Taller de Integración I:

Esta asignatura se encuentra adscrita al final del primer nivel de dominio del perfil de egreso y se imparte en el cuarto semestre del Plan de Estudios de la carrera de Ingeniería en Construcción de la Universidad de Valparaíso.

Esta asignatura tiene las siguientes características distintivas:

Permite desarrollar la Interdisciplinariedad para la integración de conocimientos, habilidades y actitudes; ésta característica la constituye como un “eje transversal” integrador de conocimientos adquiridos por los estudiantes.

No posee definición de contenidos como tal sino “Actividades

curriculares”

Se diferencia de las asignaturas habituales en que el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje. El concepto “tutor” no es el de transmisión sino el de construcción del conocimiento y la formación integral del estudiante. (Araya., M., Andrade, H., Cerqueira, J., 2017)

La estrategia pedagógica es de aprendizaje activo.

Debe estar asociada a todas las competencias del perfil de egreso.

b) Selección de competencias a evaluar:

Al ser asignatura de integración se considerarán todas las competencias del perfil de egreso:

Competencias de Licenciatura:

1. Aplicación de conocimientos de Matemáticas, Ciencias e Ingeniería
2. Validación de soluciones ingenieriles
3. Diseño de Soluciones
4. Resolución de problemas
5. Uso de recurso de Ingeniería
6. Comprensión de la Disciplina
7. Conocimiento Contemporáneo

Competencias Genéricas:

1. Comunicación escrita y oral
2. Comunicación en inglés
3. Trabajo en equipo y liderazgo
4. Aprendizaje continuo
5. Responsabilidad ética y profesional

Competencias Específicas de la carrera:

1. Gestión de la construcción
2. Marco legal económico y ambiental

Al tener un gran nº de competencias de licenciatura y específicas se seleccionó el resultado de aprendizaje que engloba mejor el primer nivel de dominio en cada una. Para las competencias genéricas se selecciona el desempeño que englobe mejor el primer nivel.

Líneas curriculares a evaluar:

Línea curricular de Ciencias básicas

Línea curricular de Materiales para la construcción

Línea curricular de Edificación

Línea curricular de Gestión para la construcción

Línea curricular de Estructuras en Construcción

Línea curricular de Obras Civiles

Línea curricular de formación transversal

c) Diseño de “Actividades curriculares”

Se diseñaron tres actividades curriculares:

Actividad curricular I: “Nociones Básicas de Edificación”

En esta primera etapa se desarrolla la problematización y contextualización del entorno en relación a la edificación y/o procesos constructivos para proponer alternativas de solución.

Actividad curricular II: “Caracterización de Proyectos de Ingeniería en Construcción”

En esta etapa el/la docente participa como coordinador o tutor de la tarea integradora. Se complementan y se profundizan algunos de los resultados de aprendizaje esperados que están más débiles, según encuesta aplicada.

Actividad curricular III: “Diseño de Propuesta y Plan de Mejora”

En esta etapa se trabaja con el problema para construir acuerdos y para tomar compromisos de acción relativos a la alternativa más viable, orientados a la superación o modificación de los factores asociados al problema planteado.

Sección 2: Propuesta metodológica de enseñanza aprendizaje y evaluación implementada en el Taller de integración I

a) Metodología de enseñanza aprendizaje y material didáctico diseñado:

Las metodologías implementadas fueron principalmente:

- ABPy (aprendizaje basado en proyectos), donde los estudiantes deben proponer una solución a un problema disciplinar mediante la conceptualización integral de los distintos aspectos del área de construcción.
- Análisis de casos para su resolución requieren de un abordaje reflexivo, no automático, ni asociado de forma mecánica a algoritmos o sistemas conceptuales.
- Tutoría como forma de guía y retroalimentación.
- Charlas con expertos invitados, que permiten realización de debates o discusiones.

Material didáctico (propuesta didáctica)

Para el análisis de casos, en la confección del material didáctico se trabaja interdisciplinariamente entre los profesores de las

asignaturas de las diferentes líneas curriculares. En la confección y aplicación se consideraron:

- Guías breves de problemas o ejercicios semanales.
- Guías de aprendizajes complementarios.
- Estudios de caso para el trabajo grupal en sesiones específicas.
- Análisis de videos
- Uso de plataforma Kahoot

Aplicación de las metodologías y el material didáctico

Se crearon grupos de trabajo en cada sección de no más de cuatro estudiantes

Reuniones de trabajo de cada grupo de alumnos, con apoyo tutorial del docente.

Reuniones plenarios en clases de todos los grupos, con la totalidad del equipo docente.

Reuniones especiales con docentes de cátedras relacionadas o profesores visitantes, en las que se tratan temas de especial interés o actualidad.

b) Estrategias de evaluación:

Dentro de las estrategias de evaluación se incorporaron: Informes técnicos escritos grupales e individuales, reportes de actividades desarrolladas en taller mediante un portafolio, pruebas escritas y el desarrollo de guías de aprendizaje individuales.

El equipo docente define qué contenidos o temas serán objeto de producciones de informes, brinda la guía de apoyo necesario para su confección, fija los requisitos y las fechas de presentación.

La evaluación de los informes como de las exposiciones orales se realizaron mediante el diseño de rúbricas. También se aplicaron pautas de cotejo para evaluar los reportes de avance.

- Los conocimientos actitudinales se evalúan mediante:
- La observación constante de su participación en los talleres
- El análisis y las opiniones libremente expresadas durante las actividades
- La coevaluación y la autoevaluación constante, tanto por parte del equipo docente como de los propios estudiantes.
- Manejo de situaciones de crisis y/o conflictos dentro de los grupos de trabajo.

La nota semestral se calcula generalmente mediante el siguiente criterio:

- El 80% considera las evaluaciones de portafolio con entrega de evidencias, y un seminario dónde los estudiantes defienden su propuesta.

- El 20% corresponde a controles, guías de aprendizaje, informes de talleres grupales e individuales.

c) Descripción de instrumentos de seguimiento de los resultados de aprendizaje y desempeños, y encuesta de satisfacción.

- Pre y post Test de ganancia de aprendizaje (learning gain): tienen como objetivo, conocer la percepción de los estudiantes en torno a los conocimientos adquiridos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) durante los semestres cursados. Las dos encuestas de percepción de conocimientos previos fueron diseñadas por la Coordinación de Docencia en colaboración con el Comité Curricular Permanente (CCP) de la Escuela de Ingeniería en Construcción.
- Diseño: el pre y pos test de ganancia de aprendizaje (Learning gain) consta de tres partes: la primera con preguntas sobre percepción de conocimientos conceptuales, con una escala de Likert y una interrogante cualitativa con una pregunta abierta de opinión.

Un segundo apartado con preguntas sobre percepción de habilidades procedimentales, con una escala de Likert y una interrogante cualitativa con una pregunta abierta de opinión. Un tercer apartado con preguntas sobre percepción de conocimientos actitudinales, con una escala de Likert y una interrogante cualitativa con una pregunta abierta de opinión.

- Implementación: La primera encuesta fue aplicada en la primera sesión de clases en acuerdo con los académicos. La segunda encuesta fue aplicada a mediados de la asignatura al inicio de la actividad curricular nº3.

- Observación sistemática de clases (registro temporal de eventos y mapa de aula): en donde se evidenciará el grado de interacción de los estudiantes entre ellos, con el docente, con los contenidos, con las evaluaciones, en general con lo que ocurre en el aula.
- Encuesta de satisfacción para estudiantes: Igualmente también se aplicará una encuesta para conocer la percepción y grado de satisfacción de los estudiantes con las metodologías empleadas.

- Diseño: El instrumento consta de tres partes: la primera con 18 interrogantes con una escala de Likert; un segundo apartado con tres interrogantes cuantitativas sobre el grado de satisfacción del taller con una escala de 1 a 10, dos preguntas sobre evaluación cuantitativa de la metodología, y la tercera parte con tres preguntas abiertas cualitativas de opinión.

- Implementación: Este instrumento fue aplicado al final de la última actividad curricular por la Coordinadora de docencia.

Sección 3: Resultados de los instrumentos implementados:

Resultados aplicación test learning gain I:

De los conocimientos:

Los estudiantes de las tres secciones manifiestan tener bastantes conocimientos previos necesarios para enfrentar con éxito la asignatura. Sin embargo es necesario reforzar las siguientes líneas curriculares

- Línea curricular de ciencias básicas
- Línea curricular de obras civiles
- Línea curricular de edificación
- Línea curricular de estructuras

De las habilidades:

En general los estudiantes perciben que cuentan con habilidades para desarrollar eficazmente las actividades propuestas. Sin embargo se sienten más débiles en la siguiente habilidad: “Usar temas disciplinares para resolver problemas reales de ingeniería (46% sabe algo o muy poco).

Reforzar:

- Línea curricular de formación transversal
- Línea curricular ciencias básicas

De las actitudes:

En general se perciben con mucho interés en desarrollar de manera eficiente las diversas actividades propuestas. Sin embargo se sienten más débiles en la siguiente actitud: “Analizar críticamente datos o argumentos entregados en clases, buscando más información para validarlos o refutarlos” (49% se siente algo preparado).

Reforzar:

- Línea curricular de ciencias básicas
- Línea curricular de formación transversal

Resultados aplicación test learning gain II:

De los conocimientos:

Los estudiantes manifiestan tener bastantes conocimientos previos necesarios para enfrentar con éxito la asignatura. Sin embargo hay debilidad en algunos temas tales como:

- Conocer el marco regulatorio general con sus conceptos claves vinculados a los proyectos de construcción en el ámbito ambiental.

- Reconocer el marco regulatorio general con sus conceptos claves vinculados a los proyectos de construcción en el ámbito económico.

Reforzar:

- Línea curricular de industria para la construcción
- Línea curricular de obras civiles

De las habilidades:

En general los estudiantes perciben que cuentan con habilidades para desarrollar eficazmente las actividades propuestas. Sin embargo se sienten más débiles en la siguiente habilidad: Relacionar situaciones de la realidad global con situaciones de la realidad local (51% puede algo o muy poco).

Reforzar:

- Línea curricular de ciencias básicas
- Línea curricular de formación transversal

De las actitudes:

En general los estudiantes indican que tienen mucho interés en desarrollar de manera eficiente las diversas actividades propuestas en la asignatura Taller de Integración I.

Análisis comparativo de ambos test

El segundo test tenía intencionalmente algunas preguntas de conocimientos del test anterior, puesto que se volverían a trabajar en la segunda parte, de ésta manera poder evidenciar si hubo alguna modificación en la percepción de los estudiantes. Al comparar el resultado de ambos instrumentos aplicados, arrojó un aumento en la percepción de logro de aprendizajes conceptuales (Tabla 1).

Las dificultades que siguen manifestando los estudiantes están las líneas curriculares de ciencias básicas y en Obras civiles (información entregada por la encuesta final de satisfacción).

LEARNING GAIN 1			LEARNING GAIN 2		
Identificar los recursos necesarios para la materialización de proyectos de construcción.	63% sabe algo o muy poco	46% sabe mucho o completamente	Identificar los recursos necesarios para la materialización de proyectos de construcción.	30% sabe algo o muy poco	70% sabe mucho o completamente
Usar herramientas actuales de ingeniería para resolver problemas de construcción	59% sabe algo o muy poco	19% sabe mucho o completamente	Usar herramientas actuales de ingeniería para resolver problemas de construcción	40% sabe algo o muy poco	59% sabe mucho o completamente
Usar programa AutoCAD para dibujo de proyectos y detalles de ingeniería	57% sabe algo o muy poco	40% sabe mucho o completamente	Usar AutoCAD para dibujo de proyectos y detalles de ingeniería	36% sabe algo o muy poco	63% sabe mucho o completamente
Usar programa Excel para bases de datos, almacenamiento y recuperación de información.	70% sabe algo o muy poco	27% sabe mucho o completamente	Usar programa Excel para bases de datos, almacenamiento y recuperación de información.	49% sabe algo o muy poco	46% sabe mucho o completamente

Tabla 1: relación respuestas pre y post test de ganancia de aprendizajes

Resultados de las observaciones de clases

Interacción profesor- estudiantes:

El tipo de preguntas tales como: “entendieron” “quedó claro”, no entregará información relevante.

Los estudiantes, unos pocos, responden con eficacia a las preguntas, en general dan respuestas breves o poco elaboradas, de mera insegura.

El ritmo de la clase a veces fue muy rápido en relación al nivel de los estudiantes.

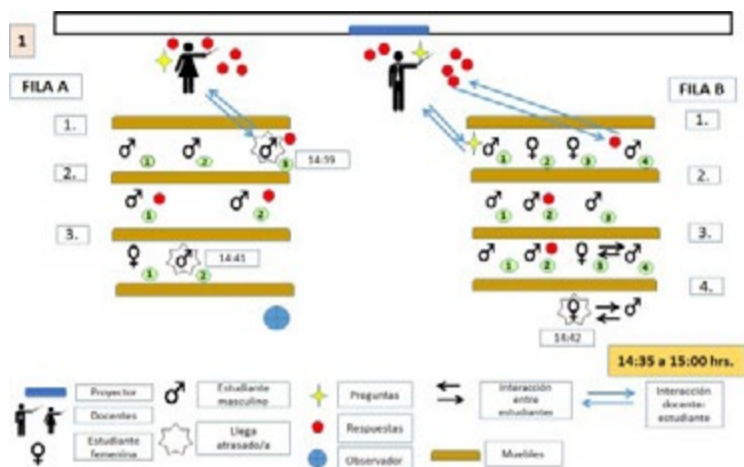
Hubo algunos estudiantes que no estaban atentos a las instrucciones. Algunos no entendían los temas propuestos y por ende al no preguntar hacían otras cosas.

Los docentes tienden a ser los principales actores de la clase, les cuesta dejar el protagonismo a los estudiantes.

Mapas generales de observación de clases de Taller de

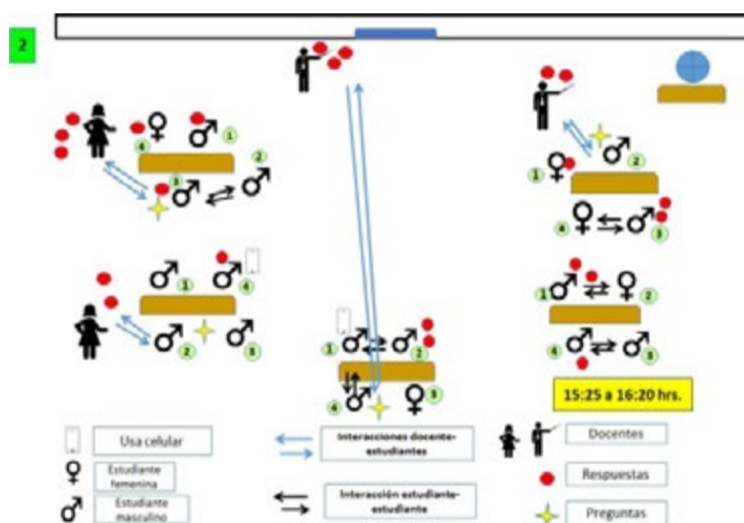
Integración I:

Primeros minutos al inicio de la clase:



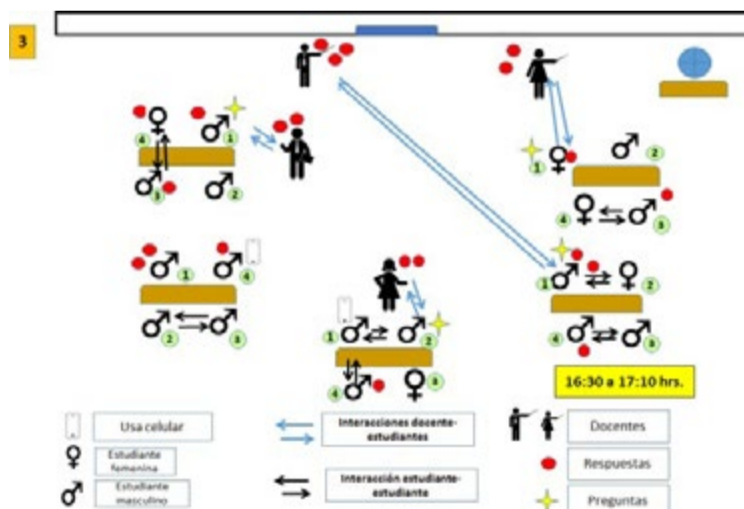
Evidencia actitud pasiva del estudiante frente a la clase, el docente entrega información e interactúa con los estudiantes de la primera fila.

Siguiente bloque de la clase con trabajo grupal:



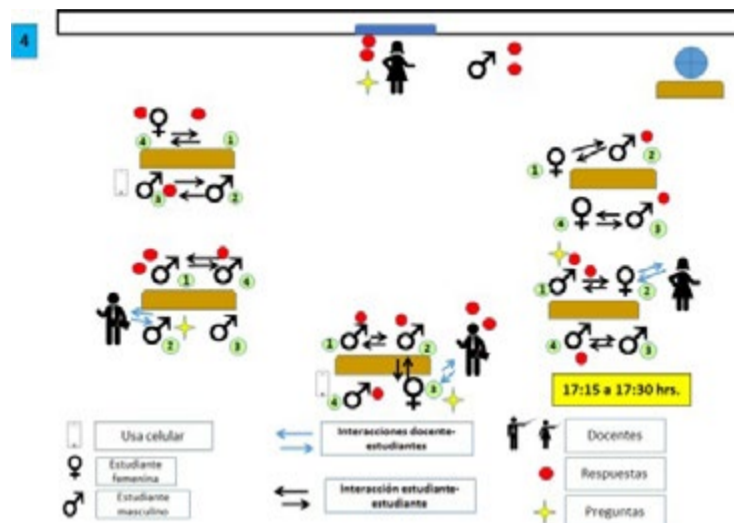
Lentamente la interacción aumenta y se le hacen más preguntas al docente. Los estudiantes esperan las instrucciones, mostrando poca autonomía.

Siguiente momento de la clase:



Muestra a los estudiantes desarrollando un trabajo más autónomo; las preguntas planteadas son más específicas y mejor elaboradas puesto que se les permite un número determinado de consultas. Les cuesta definir los roles dentro de los grupos, los docentes tienden a dar muchas respuestas.

Últimos minutos de la clase:



Muestra la gran interacción de los estudiantes entre ellos, puesto que trabajan para entregar sus avances al final del taller; hay una alta interacción entre estudiantes y docentes. Al final el docente hace el cierre de la sesión con la participación de un estudiante.

Aplicación encuesta de satisfacción:

I Parte Encuesta:

En las tres secciones se recogieron las siguientes observaciones en los distintos ámbitos evaluados:

a) Diseño de las actividades para el Taller:

Existe coherencia entre los temas tratados y los temas ya vistos en asignaturas anteriores.

Los resultados de aprendizaje obtenidos de las asignaturas anteriores, en general fueron insuficientes para desarrollar con éxito esta asignatura.

Las clases activas fueron bien valoradas, sin embargo hay un número pequeño de estudiantes que aún no se siente cómodo con estas metodologías activas, mostrando resistencia.

b) Estrategia de seguimiento y evaluación de los aprendizajes:

Las exigencias de las evaluaciones fueron de un nivel de profundidad y complejidad adecuadas para los propósitos de la asignatura.

c) Desempeño docente:

Los docentes tienen buena disposición y habilidad para orientar el trabajo de los estudiantes, generando un buen clima de trabajo.

Se debe mejorar la organización entre los docentes que imparten la asignatura de manera colegiada.

d) Actitud del estudiante frente a la asignatura:

El compromiso y motivación por parte de los estudiantes fue bueno pero no fue constante.

Manifiestan dudas respecto de si el trabajo en equipo efectivamente favoreció el desempeño.

II Parte Encuesta:

Pregunta N°1: Al comparar los aprendizajes que has obtenido en un curso con metodología tradicional, con los aprendizajes obtenidos con ésta metodología, crees que éstos últimos fueron...

- El 69% de los encuestados calificó la metodología implementada en el taller como más significativa que la metodología tradicional.

Pregunta N°2: Si tuvieras que elegir entre esta metodología activa y la tradicional, ¿Con cuál te quedarías?

- El 70% de los estudiantes indica que preferiría la metodología activa aplicada en el taller, en vez de la metodología tradicional aplicada comúnmente en el aula.

Pregunta N°3: Indica tu grado de satisfacción con la metodología utilizada en esta asignatura del 1 al 10:

- Las evaluaciones fueron muy dispares. El promedio de nota general obtenido fue de un 5,4. La nota mínima del curso fue de un 3,0.

Pregunta N°4: ¿Te gustaría trabajar otras asignaturas con esta metodología activa?

- El 72% de los estudiantes indica que sí le gustaría que se aplicara ésta metodología activa usada en el taller, en otras asignaturas de la malla curricular.

III Parte Encuesta:

Pregunta N°1: En relación a los conocimientos necesarios para esta asignatura ¿Qué conocimientos usted considera que domina mejor? Nombre tres:

- Los estudiantes indican que los temas que más dominan son:

Temas que más dominan	SECCION 1	SECCION 2	SECCION 3	TOTAL estudiantes que responde
Procesos constructivos	13	16	10	39 (64%)
Normativas y aspectos legales	6	8	8	22 (36%)

Tabla n°2: Resultados de percepción de temas que más dominan

Pregunta N°2: En relación a los conocimientos necesarios para esta asignatura ¿Qué conocimientos usted considera que menos domina? Nombre tres:

- Los estudiantes indican que los temas que menos dominan son:

Temas que menos dominan	SECCION 1	SECCION 2	SECCION 3	TOTAL estudiantes que responde
Conocimiento de la Normativa Chilena	14	12	6	32 (52%)
Cubicación	5	15	4	24 (39%)
Aspectos técnicos y materiales de construcción	8	11	3	22 (36%)

Tabla n°3: resultados de percepción de temas que menos dominan.

Pregunta N°3: Indique si tiene algún comentario o sugerencia:

N° de respuestas coincidentes	Comentario
2	La organización y disposición que tuvieron durante todo el transcurso de la asignatura fue excelente, siempre dispuestos a aclarar y resolver dudas, ya sea de la clase o del trabajo a realizar, dándose el tiempo que fuera necesario.
3	La asignatura no fue provechosa, poca actividad de los docentes
1	Me hubiese gustado un poco más de cátedra y repasar bien los conceptos como materialidades, etc.
3	Buen sistema, lo más cercano a la práctica sobre la carrera

Tabla n°4: comentarios de los estudiantes a la implementación del programa de asignatura

N° de respuestas coincidentes	Sugerencias
2	Incorporar más definiciones de los términos ocupados en las tareas
3	Se sugiere una mejor preparación del clase a clase, mostrar diapositivas para enseñar materiales, tipos de construcción, videos de etapas constructivas, etc.
3	Profundizar en las clases tópicos como: confección e interpretación de planos con normativas, cubicaciones de materiales, dibujo, uso de AutoCAD con planos (de detalle, de estructura de fierro, etc.)
2	Aumentar el tiempo de entrega de trabajos que amerita un gran número de horas de trabajo, ya que influyó en el nivel de los trabajos entregados.

Tabla n°5: sugerencias de los estudiantes a la implementación del programa de asignatura

Discusión y Conclusiones

Observaciones desde la Coordinación de Docencia:

Para lo presentado anteriormente es necesario estandarizar

los instrumentos, por ejemplo:

- Las guías de aprendizaje deben ser formalizadas con un formato que permita efectivamente guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- Hacer evaluación continua y progresiva, por lo tanto dar valor al trabajo desarrollado con las guías a los estudiantes y generar retroalimentación.
- Generar una planificación didáctica que dé cuenta claramente de los aprendizajes esperados y las metodologías a desarrollar en coherencia con las estrategias de evaluación a implementar.
- Incorporar TIC (tecnologías) como videos tutoriales, páginas Web, software, pizarra interactiva, etc.

Observaciones desde los docentes

Por medio de la interdisciplinariedad se abre una perspectiva que nos permite visualizar la Ingeniería como parte de un todo, especialmente cuando hablamos de las áreas de formación del plan curricular. Es a partir de la experiencia en esta asignatura, donde hay un trabajo conjunto con las distintas disciplinas del plan de estudio, que se genera un aporte realmente valioso tanto en conocimiento como en experiencia en el área, permitiendo desarrollar en los futuros profesionales la capacidad de identificar y proponer soluciones a diversos problemas de ingeniería.

Conclusiones:

Conscientes de la importancia que los estudiantes cuenten con un material didáctico y que los profesores que la imparten tengan un apoyo para sus clases, se destaca la estrategia metodológica de las guías de aprendizaje puesto que:

Guían el estudio para las evaluaciones y guían al docente para generar instrumentos de evaluación eficientes.

Permite el trabajo colaborativo ya que los estudiantes trabajan en equipo y consultan al docente.

El docente adquiere un rol tutor y el estudiante es protagonista de su aprendizaje.

Se organiza y planifica el trabajo de los estudiantes durante las horas indirectas de la asignatura (SCT).

Podemos decir que el trabajo desarrollado por los docentes las diferentes áreas disciplinares en el diseño e implementación del programa de asignatura del Taller de Integración I, y en la mejora continua en el diseño de su material de apoyo, es eficiente para lograr interdisciplinariedad entre los temas a tratar con las áreas de Ciencias Básicas, las Ciencias de la Ingeniería, la Ingeniería Aplicada y las Ciencias Sociales y Humanidades.

Reconocer fortalezas y debilidades en los docentes:

Se reconocen las siguientes fortalezas:

- El proceso de enseñanza aprendizaje que desarrollan los académicos es bien valorado.
- El diseño de las actividades muestra coherencia y se destacan por la importancia que tienen para el desarrollo de un buen desempeño para el futuro profesional.
- El desempeño como tutores de los docentes es bien evaluado.
- Se reconocen las siguientes debilidades en los docentes:
 - Poco desarrollo de la retroalimentación, y equilibrio para que llegue a todos los estudiantes.
 - En algunas duplas de docentes se observó poca comunicación y poca coordinación, sobre todo al momento de dar instrucciones o cumplir con la forma metodológica del taller.
 - Orientar el trabajo colaborativo entre los estudiantes y fortalecer la responsabilidad
 - Revisar los tiempos para las actividades diseñadas.

El docente debe dejar el protagonismo para ejercer un rol tutor o guía del aprendizaje del estudiante. Hay que entender que estos cambios deben desarrollarse mediante un trabajo gradual y sistemático.

Reconocer fortalezas y debilidades en estudiantes:

- Buena disposición frente a la asignatura y motivación frente a las actividades propuestas
- Capacidad para trabajar en equipo
- Poseen un nivel de base requerido para desarrollar la asignatura
- Buena asistencia a clases

Los docentes reconocen en general las siguientes debilidades en los estudiantes:

- Poco conocimiento técnico de los elementos constructivos
- Secuencias constructivas poco claras
- Poca prolijidad para dar formalidad a los trabajos presentados
- Pocas herramientas para resolver sus problemas, lo que hace que no entreguen buenos trabajos, sino “como pudieron”
- Poca autorregulación para uso de los tiempos y alta frustración
- Problemas de oralidad

En relación a los estudiantes se destaca que hay que focalizar sus intereses, no solo en pasar el ramo, sino principalmente adquirir aprendizajes profundos.

Reconociendo las limitaciones en ambos frentes y las fortalezas que se han ido desarrollando, es importante contar una asesoría en términos didácticos de la enseñanza y aprendizaje. Para esto la Facultad cuenta con una coordinación de docencia encargada de desarrollar y guiar este tipo de trabajo.

Sugerencias para una próxima implementación del programa de la asignatura:

- Invitar especialistas en los temas expuestos que hablen de su experiencia en la práctica.
- Mejorar la retroalimentación, que llegue a todos los estudiantes, evidenciarlo a través de una lista de chequeo para demostrar la participación en clases.
- Revisar los pre-requisitos de la asignatura
- Revisar los tiempos planificados para las actividades diseñadas.
- Revisar el desarrollo de los resultados de aprendizaje del primer nivel de dominio en los diferentes programas de asignatura de las siguientes líneas curriculares:
 - Ciencias básicas
 - Materiales para la construcción
 - Formación transversal
 - Obras civiles

Cabe destacar que para el logro efectivo y eficiente de la asignatura, es necesario contar con el apoyo de toda la Unidad Académica, tanto de los docentes de ciencias básicas como de las otras líneas de formación, para generar actividades que motiven a los estudiantes y les permitan entender su aplicación en temas reales asociados a la ingeniería.

Referencias

Araya, M., Andrade, H., Cerqueira, J. (2017). Un caso de tutoría grupal: aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo orientado a resolución de problemas de la especialidad en ingeniería ambiental, *Educatio Siglo XXI*, 35(2), pp. 181-206.

Centro Interuniversitario de Desarrollo, (2001). Evaluación de Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Educación Superior. Inf. téc., Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Fondo de Desarrollo Institucional. Ministerio de Educación - Chile, Marzo.

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Universidad de Granada, Granada, España. Profesorado. Revista Currículum y Formación del Profesorado, 20(1), (p.319).

Mesa, V. (2010). Student Participation in Mathematics Lessons Taught by Seven Successful Community College Instructors. Ann Arbor, MI University of Michigan. *ALM International Journal*, 5 (1), 64-88.

Sistema de Créditos Transferibles. (2005). Que es SCT- Chile.

Universidad de Valparaíso. (2012). Proyecto Educativo UV.

Villa A. y Poblete M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Zabalza, M. A. (2014). Modelos y procesos de formación en las empresas ante los retos de la globalización. Ponencia presentada en el XIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas y I Congreso Europeo e Iberoamericano, Madrid (España), 28 de Noviembre.

**Auto y Co-Valoración de la actitud
frente al Taller de Inducción
realizado en estudiantes de primer
año de Medicina Veterinaria**

**Cristina Brevis Ibáñez
Paula Gädicke L`Huissier
Sergio Donoso Erch
Álvaro Ruiz Garrido
Pamela Jara Zapata**

Universidad de Concepción

RESUMEN

En el primer semestre del Plan de Estudio de la carrera de Medicina Veterinaria, se inicia la aplicación del modelo educativo de enseñanza de macrocompetencias genéricas (MCG). En la primera semana de clases se realiza un taller de inducción para los alumnos de primer año que busca fortalecer su responsabilidad y buenas conductas frente a los desafíos de la vida universitaria, denominado “Punto de partida”.

Palabras Clave: Macrocompetencias Genéricas, Evaluación, Medicina Veterinaria, Experiencia en Educación

ABSTRACT

In the first semester of the Study Plan of the Veterinary Medicine career, the application of the educational model of teaching generic macrocompetences (MCG) is initiated. In the first week of classes, an induction workshop is held for first-year students who seek to strengthen their responsibility and good behavior in face of the challenges of university life, called “Starting point”.

Key words: Generic Macrocompetences, Evaluation, Veterinary Medicine, Experience in Education

Introducción

Una vez realizado el Taller Punto de Partida en la primera semana de clases, en que se realizan actividades grupales que fomentan el pensamiento crítico (PC), comunicación (C), responsabilidad (RS), trabajo en equipo (Te), se realizó una consulta acerca de las actitudes que tuvieron en el taller y la auto y co-valoración respecto de sus acciones y las de sus compañeros. Cada aspecto a evaluar se calificó con los conceptos muy de acuerdo, de acuerdo, desacuerdo. El taller tuvo secciones de tres áreas diferentes: Física-matemática, química y conocer- aprender.

Objetivos

Analizar mediante auto y co-evaluación la valoración que dan los estudiantes a sus conductas académicas, respeto y comportamiento en su trabajo realizado en el “Taller Punto de Partida”. De esta manera evidenciar que los estudiantes al inicio de la carrera reconocen algunos componentes que servirán como base para la implementación del nivel cognitivo de las MCG en primer año.

Evaluación de la actividad “Punto de Partida”

Figura 1. Pauta de evaluación de las actividades realizadas en Introducción a la Física- Matemática. Química y de Conocer y Aprender como parte del taller Punto de Partida y macrocompetencias genéricas involucrada, primer semestre 2018, de la carrera de Medicina Veterinaria, campus Chillán. En paréntesis se encuentra palabra clave para resultado.

Nombre:.....

Indicaciones:

Marque con una X el nivel de la escala que usted considere representa su grado de acuerdo para cada actividad.

Preguntas Talleres	Muy de acuerdo			De acuerdo			En desacuerdo		
	IFM	Qca	CyA	IFM	Qca	CyA	IFM	Qca	CyA
1.- Me he comprometido con el trabajo del taller. Rs (compromiso)									
2.- Mi actitud hacia las actividades ha sido buena. Te (actitud positiva)									
3.- Me he esforzado en superar mis dificultades. Rs. (esfuerzo)									
4.- He aprovechado los talleres para aclarar dudas Pc (aclarar dudas)									

5.- He sido exigente conmigo mismo (a) en los trabajos propuestos. Pc (autoexigente)									
6.- He leído todo el material entregado Pc (lectura material)									
7.- Me he informado de los conceptos desconocidos. Pc (autoaprendizaje)									
8.- He leído y respetado las instrucciones de las actividades. C.(respeto instrucciones)									
9.- He asistido regularmente esta semana. Rs (asistencia regular)									
10.- Considero que los talleres aportan a mi inserción en la UdeC. (inserción UdeC)									

Figura 2: Pauta de autoevaluación y de coevaluación del trabajo grupal realizado durante el taller Punto de Partida, primer semestre 2018, de la carrera de Medicina Veterinaria, campus Chillán.

Pauta de autoevaluación de trabajo grupal

Pauta de coevaluación de trabajo grupal

Mi nombre:.....

Nombre del evaluado:

.....

Indicadores	Eval.	Indicadores	Eval.
Aporté con ideas útiles		Aportó con ideas útiles	
Mostré una actitud positiva frente al		Mostró una actitud positiva frente al	
Sugerí una solución a los problemas		Sugirió una solución a los problemas	
Me enfoqué en lo que se requiere		Se enfocó en lo que se requiere hacer	
Realicé las tareas acordadas		Realizó las tareas acordadas	
Mostré iniciativa		Mostró iniciativa	
Respeté el tiempo y opinión de los demás		Respetó el tiempo y opinión de los demás	
S:siempre; A: a veces; N:nunca		Me gustaría ser su amigo (si/no)	Si
		Lo buscarías para estudiar o trabajar	Si

Resultados

En cuanto a la disposición que los estudiantes manifiestan haber tenido en las áreas de los talleres, destaca el compromiso, buena actitud, consultar para aclarar dudas y auto exigencia tanto para química y como para el taller conocer- aprender. En cuanto a sus comportamientos, mayor parte de estudiantes, 60.8%, considera que a veces aportó con ideas útiles, 73% considera que siempre mostró actitud positiva, 53% considera que siempre siguió instrucciones, 50% considera que siempre está enfocado en su objetivo, 72% considera que siempre realizaron las tareas encomendadas, 43% considera que siempre mostró iniciativa y 78% que siempre tuvo respeto a los demás.

En los resultados del taller de Fis Matemática cabe destacar que las respuestas entregadas muestran actitudes menos positivas (de acuerdo y muy de acuerdo) tanto en compromiso con el trabajo, actitud hacia las actividades, exigencia conmigo mismo (a) en los trabajos propuestos y autoaprendizaje.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la pregunta 10 respecto si los talleres aportan a mi inserción en la UdeC (inserción UdeC) el 90 % de los estudiantes muestran estar muy de acuerdo.

En cuanto a la coevaluación el 63% de los estudiantes considera que el compañero evaluado aportó ideas, 89% mostró actitud positiva, 62% sugirió soluciones, 73% se enfocó en sus objetivos, 87% realizó las tareas, 58% mostró iniciativa, 93% respetó a los demás.

Tanto en las auto y coevaluaciones, se destaca la actitud positiva, el compromiso con realizar las tareas, y el respeto hacia sus pares. Presentaban menor grado de cumplimiento actitudes relacionadas con proactividad (aportar con ideas útiles, mostrar iniciativa), así como el enfocarse en el objetivo de la actividad. Además, llama la atención que declaran reconocer mejores actitudes en los demás que en sí mismos.

Las consultas respecto de las relaciones personales, el 94% le gustaría ser amigo del compañero al que evaluó, pero baja el porcentaje a un 88% si se trata de generar una relación con el objetivo de estudiar.

Discusión y conclusiones

El reconocimiento de los estudiantes de conductas y actitudes hacia el aprendizaje, permiten que sean usadas por los profesores, como conocimiento previo al analizar el componente teórico de las MCG durante el transcurso del primer semestre.

También sirven de guía al profesor para identificar las áreas menos valoradas de buenas conductas que son base para el desarrollo del pensamiento crítico, trabajo en equipo y responsabilidad social.

Además, los estudiantes reconocen que estas actividades les permiten insertarse en el ambiente universitario y conocer tempranamente a sus compañeros.

Referencias

González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.

Navarro, G. (s/f). *Educación para la responsabilidad social: Elementos para la discusión*.

Navarro, G. (2012). *Moralidad y responsabilidad social: bases para su desarrollo y educación*. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción, Icaro.

Navarro, G. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior. Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile*. Concepción: Sello Editorial Universidad de Concepción.

Universidad de Concepción, Universidad de la Frontera, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Talca (s/f). *Modelo Educativo para la enseñanza de la Responsabilidad Social*. MECESUP UCO 0714.

Calificación de Competencias Genéricas en Pasantías de Titulación en estudiantes de Medicina Veterinaria

Paula Gädicke L`Huissier

Cristina Brevis Ibáñez

Sergio Donoso Erch

Álvaro Ruiz Garrido

Alejandro Lobos López

Universidad de Concepción

RESUMEN

La Universidad de Concepción en su Plan Estratégico 2016-2020, considera monitorear y evaluar la implementación del Modelo Educativo UdeC que, centrado en el aprendizaje involucra cambios en los procesos formativos, una concepción curricular orientada al desarrollo de competencias, propone formas de enseñar que se adapten a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En ella se evalúan los resultados de aprendizaje en sus aspectos cognitivos, afectivos y procedimentales.

Palabras Clave: Macrocompetencias Genéricas, Educación, Modelo Educativo

ABSTRACT

The University of Concepción in its Strategic Plan 2016-2020, considers monitoring and evaluating the implementation of the UdeC Educational Model that, focused on learning, involves changes in the training processes, a curricular concept oriented to the development of competences, proposes ways of teaching that adapt to the learning styles of the students. In it, the learning results are evaluated in their cognitive, affective and procedural aspects.

Key words: Generic Generic Macrocompetences, Education, Educational Model

Marco Conceptual

Con el objetivo de desarrollar el Perfil que propone la Universidad y lograr aprendizajes significativos de las cuatro MCG: responsabilidad social, pensamiento crítico, comunicación y trabajo en equipo para emprender. El “Modelo UdeC de enseñanza para la formación en Macrocompetencias Genéricas” propone desarrollarlas a lo largo de la malla curricular, haciendo énfasis en cada una de las tres dimensiones que componen una competencia (cognitiva, afectiva y conductual) en los tres diferentes ciclos de formación disciplinar de las carreras (ciclo básico, preprofesional o Licenciatura y ciclo profesional).

De acuerdo a lo que indica el Modelo Educativo de la Universidad, los Planes de Estudio de las carreras deben centrarse en el aprendizaje y desarrollo de las competencias definidas en el Perfil profesional. Se debe poner el acento en lo que el estudiante es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

Para lograr esta orientación la Carrera se sometió al proceso de renovación curricular ya desde el año 2003, en que el Plan de Estudio se basó en el desarrollo de competencias. Luego en el año 2014 se alineó con el proceso de armonización curricular descrito en el Manual de Rediseño Curricular de la Universidad, de forma tal que sean contextuales a la realidad del país y del mundo; y respondan al desafío de educar para la ciudadanía y la participación activa en la sociedad. Es así como en este proceso se consideraron las indicaciones y opiniones de la Asociación de Facultades y Escuelas de Medicina Veterinaria (AFEVET), Colegio Médico Veterinario, titulados de la Carrera, y empleadores. Para llevar a cabo este proceso se participó en el proyecto Convenio de Desempeño UCO1204 “Armonización curricular en la Universidad de Concepción: gestión efectiva del modelo educativo institucional”, el cual permitió fundamentalmente fortalecer los procesos de apoyo para el éxito estudiantil, la incorporación de competencias genéricas en los programas de estudio y un fortalecimiento de la vinculación con el medio.

Además, de implementar las macro competencias genéricas (MCG) del Modelo Educativo de la Universidad, en el Perfil de egreso de la Carrera se explicitan competencias genéricas que son parte de las MCG y permiten al titulado:

- Demostrar capacidad para el desarrollo del pensamiento y rigor científico en la aplicación de la Medicina Veterinaria.
- Demostrar habilidades y capacidades en el empleo del lenguaje oral y escrito, como elementos de comunicación para transferir con claridad sus conocimientos.
- Manejar adecuadamente el inglés técnico e instrumental como elemento facilitador del aprendizaje y de la comunicación básica de este idioma.

- Actuar profesionalmente en el marco de los aspectos éticos que regulan el ejercicio de la función del Médico Veterinario, de acuerdo a los patrones culturales, sociales y legales de la comunidad.

- Demostrar habilidades y capacidades de liderazgo en el ejercicio profesional y para interactuar en equipos profesionales multidisciplinares, tomando decisiones y resolviendo problemas.

En la autoevaluación de la carrera realizada el año 2013, con la que el 2014 se logró la acreditación nacional por 6 años, se destaca que el 85.7% de los empleadores está de acuerdo que el conjunto de características que reúne un egresado de la Carrera satisface los requerimientos de su organización. El 71.4% de los empleadores está de acuerdo en que los egresados de la Carrera se diferencian favorablemente de los egresados de otras instituciones. El 82.9% de los empleadores está de acuerdo que la UdeC es reconocida por formar profesionales de excelencia. Sin embargo manifiestan que debieran mejorar en sus competencias genéricas como gestión y trabajo en equipo y entre las debilidades que mencionan está la percepción de los empleadores de una falta de habilidades sociales y laborales de los egresados, lo que implica la necesidad de reforzar estos aspectos.

Como respuesta a estas demandas, la reestructuración del Plan de Estudio de la carrera (2015), consideró también las recomendaciones del proceso de autoevaluación del año 2013.

Entre los ajustes propuestos se consideraron reforzar las competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico y científico, la capacidad de análisis, de reflexión, aprendizaje autónomo y continuo, desarrollo personal y valórico, además del trabajo colaborativo, así se puso mayor énfasis en la incorporación de competencias genéricas asociadas a aspectos sociales, técnicas de estudio en asignaturas obligatorias y complementarias, alineadas con el Perfil del egresado y profesional de la Universidad de Concepción. La adecuación del Plan respondió además al Plan Estratégico Institucional vigente en ese momento y contó con el apoyo del Proyecto Convenio de Desempeño UCO1204 “Armonización curricular en la Universidad de Concepción: gestión efectiva del modelo educativo institucional”, el cual permitió fortalecer los procesos de apoyo para el éxito estudiantil, la incorporación de competencias genéricas explícitas en los programas de estudio y un fortalecimiento de la vinculación con el medio entre otros aspectos que buscan aumentar significativamente la retención de primer y tercer año, aumentar la tasa de titulación oportuna y adquirir competencias de empleabilidad.

Con el propósito de facilitar la inserción en el mundo laboral de los estudiantes y permitir una vivencia temprana de las competencias profesionales, es que la Facultad de Ciencias Veterinarias, posee la modalidad Pasantía de titulación como una de las alternativas de titulación de los estudiantes. En la Pasantía de Titulación participa un profesor patrocinante de la Facultad y un profesional guía de la empresa, institución o clínica en que se desarrolla la pasantía. El alumno desarrolla y pone en práctica competencias profesionales durante 4 meses, donde además debe desarrollar un tema o proponer alternativas de solución algún problema del lugar -clínica, empresa o servicio público- donde realice la pasantía.

Aspectos Metodológicos

Objetivos

Se busca evaluar la percepción de aspectos procedimentales de comunicación, pensamiento crítico, responsabilidad social y trabajo en equipo en estudiantes egresados de Medicina Veterinaria.

Método

Se analizan en forma descriptiva las calificaciones del profesional guía acerca de las capacidades de comunicación, pensamiento crítico, solución de problemas, interacción social, autoaprendizaje, conducta profesional y consistencia ética de 50 estudiantes de Medicina Veterinaria, que realizaron pasantías de titulación, de las escuelas de Chillán y Concepción, durante los años 2014 a 2016. Se presentan las medidas de resumen de las notas indicadas por los empleadores: Media, mínimo, máximo, mediana, cuartil 1(Q1), cuartil 3 (Q3), además de gráficos box-plot, el cual es una forma de presentación estadística para resaltar aspectos de la distribución de las observaciones en series de datos cuantitativos.

Para buscar relaciones multivariadas entre las notas de las competencias, se realizó un análisis de componentes principales (PCA), se muestran los autovectores de las variables de los dos primeros ejes y el gráfico plot de ellos.

La definición en la pauta de evaluación que se da a los empleadores para cada competencia es la siguiente:

1. Comunicación: Capacidad para comunicarse de manera efectiva, lenguaje formal y claro
2. Pensamiento crítico: Capacidad para utilizar el conocimiento, la experiencia y el razonamiento para emitir juicios fundados
3. Solución de problemas: Iniciativa, capacidad para identificar problemas y proponer soluciones acordes
4. Interacción social: Capacidad para formar parte de

equipos de trabajo y participar según requerimiento de las actividades de la pasantía

5. Autoaprendizaje: Búsqueda de nuevos conocimientos, perfeccionar conocimientos anteriores)
6. Conducta profesional: acorde a las labores y responsabilidades de la Pasantía, se involucra en el quehacer diario de la institución / empresa, reconoce y valora el rol del personal de la institución/ empresa, usa vestimenta y respeta horarios)
7. Consistencia ética: Asumir principios éticos y respetar principios del otro

Resultados y discusión

La calificación de las competencias evaluadas tuvieron mediana de 6.5 o más, el 75% de las notas (Cuartil 1) estuvo sobre el 6.0.

El aspecto mejor evaluado fue la consistencia ética (promedio 6.8, mínimo 6.0), seguido de la interacción social (promedio 6.7, mínimo 4.5). Los aspectos menos positivos fueron solución de problemas (promedio 6.4, mínimo 4.0), pensamiento crítico (promedio 6.4, mínimo 3.8) y autoaprendizaje (promedio 6.5, mínimo 4.0) (Tabla 1). No hubo diferencias significativas ($p > 0,05$) entre las notas de los estudiantes de las escuelas de Chillán y Concepción.

Tabla 1. Medidas resumen de las calificaciones para competencias genéricas realizadas por empleadores a alumnos egresados en Pasantía de Titulación (2014-2016)

Competencia	Nota					
	Media	Min	Max	Mediana	Q1	Q3
1.Comunicación	6,6	3,5	7,0	7,0	6,2	7,0
2.Pensamiento crítico	6,4	3,8	7,0	6,5	6,0	7,0
3.Solución de problemas	6,4	4,0	7,0	6,5	6,0	7,0
4.Interacción social	6,7	4,5	7,0	7,0	6,5	7,0
5.Autoaprendizaje	6,5	4,0	7,0	7,0	6,1	7,0
6.Conducta profesional	6,7	4,0	7,0	7,0	6,5	7,0
7.Consistencia ética	6,8	6,0	7,0	7,0	6,8	7,0

Como se observa en los gráficos box-plot (Figura 1), la competencia con mejores notas como conjunto en el grupo evaluado fue la Consistencia ética, en la que el 75% de los evaluados tuvo nota 6,8 o superior, seguido por interacción social y conducta profesional, en que el 75% tuvo nota 6,5 o más. Las competencias con notas más variables fueron pensamiento crítico y solución de problemas, en que el 75% tuvo nota 6,0 o superior. Llama la atención la presencia de

notas extremas, en que hubo dos casos bajo la nota 4 para comunicación y pensamiento crítico.

Los dos primeros componentes del PCA recogen el 77.1% de la variabilidad de los datos (Tabla 2). El primer eje se identifica con competencias relacionadas con el pensamiento crítico, solución de problemas, interacción social y conducta profesional; mientras que el segundo eje se identifica mayormente con la consistencia ética del estudiante evaluado.

Tabla 2. Valores de los autovectores de las variables que constituyen los dos primeros ejes del Análisis de Componentes Principales

Variables	Autovector eje 1	Autovector eje 2
1.Comunicación	0,38	-0,05
2.Pensamiento crítico	0,41	-0,37
3.Solución de problemas	0,40	0,01
4.Interacción social	0,41	0,14
5.Autoaprendizaje	0,36	-0,52
6.Conducta profesional	0,40	0,26
7.Consistencia ética	0,28	0,71

En la Figura 2 se aprecia gráficamente la relación entre las variables, destacan tres grupos: el primero muestra una fuerte relación entre autoaprendizaje y pensamiento crítico, el segundo grupo conducta profesional, interacción social, solución de problemas y comunicación; en tercer lugar, la consistencia ética se separa de los anteriores, llama la atención la lejanía de consistencia ética y autoaprendizaje.

Los resultados de la encuesta autoevaluación 2013 fue positiva en cuanto a las opiniones de los estudiantes y docentes respecto del proceso educativo, sin diferencias importantes

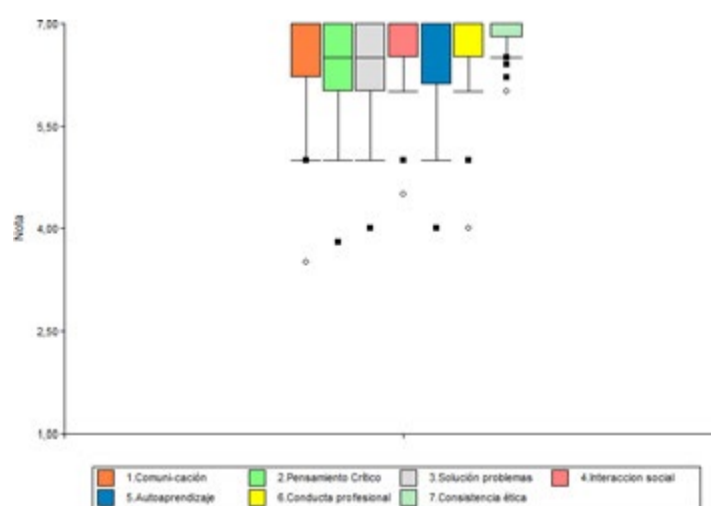


Figura 1. Gráfico Box-plot para las calificaciones de competencias genéricas realizadas por empleadores a alumnos egresados en Pasantía de Titulación (2014-2016)

entre las Escuelas. Más del 80% de los empleadores estaban de acuerdo con que las características que reúne un egresado de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Concepción satisfacen los requerimientos de su organización y más aún, la Universidad de Concepción da confianza y se reconoce como formadora de profesionales de excelencia. La competencia mejor evaluada se relacionó con la consistencia ética y el autoaprendizaje, seguido de habilidades de comunicación y luego competencias del pensamiento crítico y resolución de problemas.

Por otra parte, el 81.0% de los alumnos está de acuerdo que existe relación entre las actividades realizadas en las diferentes asignaturas y adquisición de las competencias del perfil profesional y está de acuerdo que la enseñanza práctica complementa la adquisición de las competencia en las asignaturas.

En cuanto a la adquisición de competencias, la misma proporción está de acuerdo que existe relación entre las actividades realizadas en las diferentes asignaturas y adquisición de ellas y que la enseñanza práctica complementa la adquisición de las competencias. Los docentes opinaron en su gran mayoría (97,4%) que las estrategias de enseñanza y niveles de exigencia son concordantes con el Perfil de Egreso.

En el proceso de autoevaluación del año 2017 también se consultó la opinión a los tres estamentos. Los estudiantes indican, sobre el 92%, que los aprendizajes son consistentes con el título, y que conoce el campo ocupacional para el que se está preparando, consultados por las competencias genéricas, más del 90% de los estudiantes están de acuerdo con que son necesarias para el ejercicio de la profesión, de ellas la más valorada es pensamiento crítico, seguido de la formación y consistencia ética y la capacidad para solucionar problemas, lo cual es concordante con las calificaciones de las competencias reportadas por los empleadores. Los docentes consideran que la competencia genérica que más desarrollan

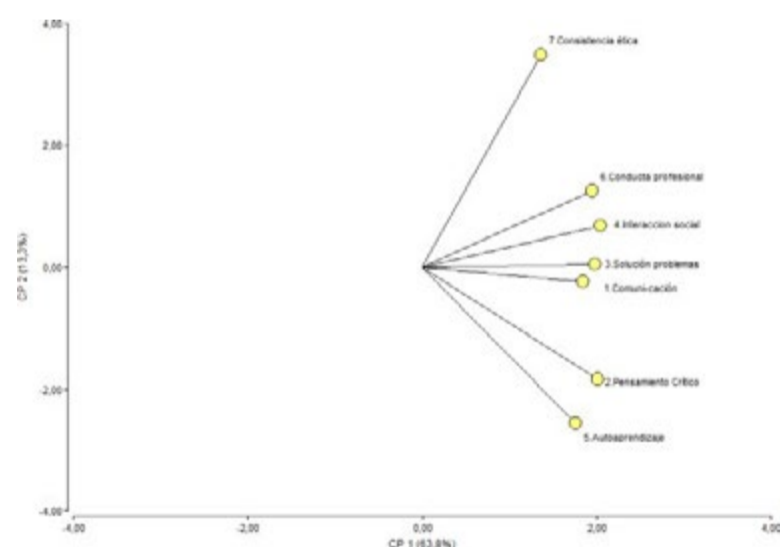


Figura 2. Gráfico Plot de los dos primeros ejes del análisis de componentes principales para las calificaciones de competencias genéricas realizadas por empleadores a alumnos egresados en Pasantía de Titulación (2014-2016)

los estudiantes es el trabajo en equipo (91%), seguido de la solución de problemas (90%) y comunicación (90%).

Más del 70% de los egresados indican que les resulta favorable la comparación, en términos profesionales, con los de otras instituciones académicas y tienen un perfil identificable. En este período, la competencia mejores evaluadas fueron la consistencia ética y conducta, lo que refleja la responsabilidad social de los egresados, seguido de comunicación y en último lugar, al igual que en la consulta del 2013, las relacionadas con el pensamiento crítico como son la capacidad de solucionar problemas y el autoaprendizaje.

Navarro, 2012, indica que la conducta prosocial es un constructo amplio y multidimensional que incluye cualquier acción para beneficiar a las personas y se realiza voluntariamente con la intención de bien común; la conducta de cooperación implica la opción voluntaria de obrar juntamente con otro/s, con foco en el bien común, conjugando para ello la conducta propia con la de otros; la conducta participativa es tomar parte en acciones o decisiones que impactan o tienen una influencia en el bien común y finalmente, la conducta de autocontrol es aquella que se relaciona con la opción por conductas orientadas hacia metas futuras y con la capacidad para dejar de hacer aquello que aún, generando impactos personales inmediatos, afecta negativamente en la obtención del bien común; es la habilidad para anticipar consecuencias futuras, tomar decisiones que tiendan al bien común y ejecutar planes de acuerdo a esas consecuencias.

De acuerdo a estas características y a las calificaciones obtenidas por los estudiantes, se puede inferir que estas actitudes están de alguna manera instauradas en los alumnos egresados de medicina Veterinaria.

Se evidencia que entre las dos mediciones realizadas, las áreas menos favorables de los egresados corresponden a las relacionadas con el pensamiento crítico y la resolución de problemas, el autoaprendizaje también bajó de lugar, pero subieron en forma relativa la conducta profesional y se mantuvo en primer lugar la consistencia ética, esto es relevante, ya que da cuenta de la solidez en responsabilidad social que han tenido en el tiempo los egresados de la carrera de Medicina Veterinaria, la cual es reconocida por los empleadores.

El modelo educativo de MCG implementado en la Universidad, hace énfasis en que los programas curriculares tengan como objetivo desarrollar un aprendizaje autodirigido, motivado y divergente, que los estudiantes puedan extrapolar a su vida laboral.

Con los resultados expuestos se da cuenta de comportamientos adecuados en el ámbito profesional. Sin embargo, una de las MCG más difíciles de incorporar y poner en práctica por los estudiantes es el pensamiento crítico. El modelo educativo enfatiza que el pensamiento crítico es necesario para el

desarrollo de habilidades que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes y por tanto, el desempeño de los estudiantes, es un medio por el que una persona llega a ser libre, responsable y capaz de hacer elecciones racionales, siendo ésta una condición necesaria para el éxito de una sociedad democrática (Facione, 2007). Surge como un ideal educativo, cuyo objetivo final es desarrollar autonomía y eficiencia en los estudiantes. Conlleva que los estudiantes sean capaces de analizar problemas, buscar soluciones para plantearlas a la sociedad y asumir sus responsabilidades.

Los docentes deben generar un ambiente de investigación en el aula logrando el cuestionamiento y la interpelación permanente de la realidad, lo cual suscitaría por extensión, el desarrollo cognitivo, puesto a prueba ante distintas situaciones académicas y sociales que serían cohesionadas desde la aspiración ideal del bien común. Entonces, el pensamiento crítico debe considerarse como una tarea colaborativa (Facione, 2007). Para el logro de sus objetivos, el pensamiento crítico requiere el despliegue de diferentes habilidades como son la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y la autorregulación (Nieto, Saiz y Orgaz, 2009). Junto a esto, es fundamental la inclusión de habilidades en la formulación de preguntas, diseño de métodos y defensa de los resultados obtenidos, como parte de las competencias de investigación basadas en el Pensamiento Crítico (González y González, 2008).

Estas habilidades permiten la aparición de un elemento central en este tipo de pensamiento: la necesidad de que haya enjuiciamiento, entendiéndolo como someter una cuestión a examen, discusión y juicio. No obstante, tales habilidades por sí solas no son suficientes para que una persona logre pensar críticamente, se necesita, por una parte, disposición o motivación, expresada a través de la decisión y la persistencia para desarrollar ese nivel de racionalidad (Valenzuela y Nieto, 2008), y por la otra, de la inclusión en las exigencias cotidianas, de aspectos creativos propios del pensamiento crítico tales como idear alternativas, hipótesis y definiciones y el desarrollo de planificaciones para la experimentación (Navarro, 2015).

Es muy positivo que la consistencia ética sea sostenidamente mejor evaluada, curricularmente, ya que la elaboración consciente de un currículum con fines éticos debe partir de la definición de sus fundamentos. Por el contrario, si la educación en valores no está bien sustentada desde el punto de vista filosófico y ético, puede caerse en el riesgo de formar personas incapaces de asumir responsabilidades y compromisos (Ojalvo, 2001).

Cuando se educa la responsabilidad social, al igual que otros valores es necesario considerar que debe explorarse más allá de la cognición o la reflexión intelectual, como todo valor requiere de una transferencia a acciones “virtuosas” que permitan que el sujeto “sienta” el impacto de su comportamiento. Este

aspecto es el que en especial dan cuenta los empleadores analizados en este estudio, donde se da cuenta de la fase centrada en cambios comportamentales, en la que se realiza la transferencia positiva del aprendizaje a escenarios reales, incluye el empoderamiento del rol y la puesta en práctica de contenidos, actitudes y acciones asociadas a las MCG. Es la parte más compleja del proceso, pues supone la comprensión y sensibilización previa del alumno y acciones concretas. Tanto actitudes como valores son fundamentales en el modelo curricular por competencias pues el concepto de enseñanza se hace cargo de la formación del estudiante que en el modelo curricular de contenidos aparecían menos estimados.

El modelo educativo explicita que el dominio conductual sugiere una planificación ricurosa respecto de la forma en que aquello que se ha estudiado y reflexionado debe ser llevado a la práctica.

Es interesante recalcar que las iniciativas encuentran su mayor problemática cuando el alumno se enfrenta al escenario de intervención real, pues debe transferir los conocimientos y las disposiciones personales al trabajo con personas e instituciones.

Comentarios Finales

Las notas reportadas por los profesores guías de pasantías reflejan fuertemente la responsabilidad social de los egresados de Medicina Veterinaria, que se manifiestan en la consistencia ética e interacción social. Las demás competencias también fueron bien evaluadas, sin embargo se puede mejorar en aspectos relacionados con el pensamiento crítico. Para esto la carrera desde el año 2015 ha implementado de manera formal el modelo educativo para las MCG de la Universidad.

Referencias

Facione P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*.

González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185- 209.

Navarro, G. (s/f). *Educación para la responsabilidad social: Elementos para la discusión*.

Navarro, G. (2012). *Moralidad y responsabilidad social: bases para su desarrollo y educación*. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción, Icaro.

Navarro, G. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior. Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile*. Concepción: Sello Editorial Universidad de Concepción.

Nieto A., Saiz C. y Orgaz B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *Revista electrónica de metodología aplicada*, 14(1), 1-15.

Ojalvo, V. Krafftchemko, O. González, V. Castellanos, A. Viñas, G. Rojas, A. (2001). *La educación de los valores en el contexto universitario*. Félix Varela: La Habana.

Universidad de Concepción, Universidad de la Frontera, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Talca (s/f). *Modelo Educativo para la enseñanza de la Responsabilidad Social*. MECESUP UCO 0714.

Valenzuela J. y Nieto A. (2008) Motivación y pensamiento crítico. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 11.



4. Conclusiones

Conceptualización, Investigación y Experiencias de educación en la formación transversal de personas

Hania Sandoval Cartes

Diego Gaete Cser

Javiera Ros Torres

Gilberto Morales Colipe

Gabriela Flores Oyarzo

Universidad de Concepción

El Tercer Encuentro de Educación de Competencias Genéricas en Educación Superior y Décimo Encuentro Internacional de Educación Superior para la Responsabilidad Social, realizado el año 2018 contó con la participación de académicos, profesionales y estudiantes de postgrado de 10 Universidades de Chile y del extranjero. A continuación se presenta una síntesis de los principales aportes que hacen a la conceptualización; investigación y experiencia de instituciones de educación en la formación transversal de personas, los trabajos de siete de estas instituciones que fueron escritos en el formato de esta publicación. Luego, se presenta algunas conclusiones que surgen desde la reflexión acerca de los trabajos presentados y los desafíos que estimamos necesario abordar en el futuro.

Aportes

En cuanto a los aportes en términos de la conceptualización que realizan los trabajos presentados por académicos de la Universidad de Concepción, Universidad de Valencia, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de la Frontera, Universidad de Valparaíso, Universidad de Talca y Universidad del Biobío acerca de la formación transversal de personas, se pueden destacar tres ideas. (a) Primero, la conceptualización sobre la Adulthood Emergente, diferenciando esta etapa de la adolescencia y de la adultez. Se plantea que los estudiantes universitarios se encuentran en la Adulthood Emergente y que presentan ciertas características propias por las cuales se encuentran en necesidad de una formación transversal en valores y competencias genéricas. (b) Segundo, se conceptualiza sobre el Comportamiento Prosocial y la importancia que tiene la formación en competencias socioemocionales y el aprendizaje ético en la expresión de este tipo de conductas. (c) Tercero, se forma una conceptualización ligando conceptos de ética, liderazgo y responsabilidad social, proponiendo el concepto de “liderazgo ético y socialmente responsable”. Se plantea que este tipo de liderazgo busca influir o conducir otras personas en el marco de una ética cívica que incluye a la Responsabilidad Social.

Los aportes de la investigación sobre la formación transversal de personas en la educación superior se pueden sintetizar en lo siguiente. (a) Primero, se argumenta la importancia de la inclusión educativa en una gestión universitaria socialmente responsable. Al explorar las concepciones de los Directivos, de los Académicos-Docentes y de los Estudiantes de una Universidad sobre la inclusión educativa, se observa un consenso entre estos grupos sobre las características principales y los destinatarios de ésta. Se apreciaron discrepancias entre estos grupos en torno al problema que la inclusión educativa intenta resolver y al rol de las instituciones de educación superior. (b) Segundo, se concluye que los docentes tienen un rol de suma importancia en el proceso de fortalecimiento de las competencias transversales en sus estudiantes, ya que actualmente el docente es el artífice de la innovación curricular,

su liderazgo es una guía para la formación de sus alumnos, y es el transmisor de la Responsabilidad Social en las comunidades de su ambiente. (c) Tercero, al contrastar el discurso de académicos y de supervisores de práctica sobre el tema de las competencias genéricas declaradas en su modelo educativo, se aprecia una valoración positiva conjunta de las competencias genéricas en sus alumnos, en especial las habilidades comunicativas. Existen discrepancias en cuanto a la comprensión del significado de cada competencia genérica. A pesar de que ambos grupos valoran la presencia de estas competencias, llama la atención la ausencia de la Responsabilidad Social en sus discursos.

Por último, con relación a las experiencias de Educación en Responsabilidad Social y Competencias Genéricas, se puede concluir lo siguiente. (a) Para evaluar las Competencias Genéricas y Específicas del perfil de egreso de una carrera, se estableció un espacio en el cual se evalúan de forma continua el aprendizaje que posee el estudiante y la valoración que le brinda a sus conocimientos mediante la autoevaluación, la evaluación por parte de docentes y la utilización de guías de aprendizaje que permitan un mayor trabajo colaborativo y un rol activo del estudiante. (b) Se plantea que el reconocimiento de los mismos estudiantes de sus conductas y actitudes hacia el aprendizaje pueden ser usadas por los profesores para identificar áreas de las competencias menos valoradas por los alumnos y así fortalecerlas. Por ende, el realizar talleres previos a la enseñanza teórica de estas competencias le permiten tanto al estudiante como al profesor conocer sus propias bases valóricas y comportamentales, lo cual sirve de base para la enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas transversales. (c) Al buscar evaluar la percepción de aspectos procedimentales de comunicación, pensamiento crítico, responsabilidad social y trabajo en equipo en estudiantes egresados de una carrera, se puede apreciar una alta consistencia ética, interacción social e indicadores de responsabilidad social. Aunque los demás aspectos también fueron evaluados positivamente, resulta evidente la necesidad de fortalecimiento de aspectos relacionados al pensamiento crítico.

Conclusiones

La responsabilidad social busca aportar a la conformación de una sociedad basada en el bien común y la colaboración, lo cual requiere de profesionales y líderes que participen en los diversos campos del conocimiento y conduzcan las instituciones y organizaciones desde y hacia estos valores. Lo anterior, es consistente con lo manifestado por la UNESCO y otros organismos internacionales, quienes renuevan el rol de las universidades y el perfil de los profesionales del siglo XXI, los que no solo deben expresar un alto manejo técnico, sino que lo deben complementar con una serie de valores y actitudes que aporten al desarrollo de la sociedad, proponiendo lo que se ha llamado educación transversal. Además, las universidades, en tanto sistemas que interactúan con su medio, deben generar cambios para incorporar las demandas de su contexto como la

equidad en el acceso a la educación superior, la inclusión y la incorporación de tecnologías de la información.

A partir de lo expuesto, se puede concluir que existe un interés creciente de las instituciones y sus docentes por incorporar la formación transversal en sus planes de estudio, lo que es acompañado por una alta valoración de los propios estudiantes, académicos y directivos, pero por sobre todo de la comunidad, a quien ya no le resulta suficiente la alta competencia técnica si no es complementada con actitudes y valores.

La discusión académica de conceptos como adultez emergente, comportamiento prosocial y liderazgo ético y socialmente responsable junto a su aplicación en el aula y en la industria, permite acercarse con mejores estrategias pedagógicas al periodo de desarrollo de los estudiantes universitarios y comprender sus comportamientos individuales y grupales. Se concluye que un currículo que enfatice la prosocialidad para contribuir a la madurez moral de los futuros egresados y propicie un liderazgo ético y socialmente responsable ofrece propuestas concretas para mantener la esperanza en formar mejores ciudadanos y ciudadanas. Para favorecer la incorporación de Comportamientos Prosociales de parte del estudiantado, es necesario fortalecer la motivación y sentimientos positivos respecto de la realización de acciones solidarias que aporten a otros y por consiguiente, es necesario también el fortalecimiento de competencias emocionales.

Relacionado con lo anterior, se concluye que el asumir el desafío de la formación transversal de los estudiantes universitarios, implica repensar las universidades y el proceso educativo, para que efectivamente logre dar respuesta a propósitos que requieren de la promoción de habilidades socioemocionales y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. En este sentido, los cambios en las universidades deben aspirar a permear en toda la estructura institucional y su quehacer; desde la misión y la visión, las políticas institucionales, los perfiles de egreso, los planes de estudio y hasta el programa de una asignatura en particular; proceso que requieren de reflexión, diálogo y consenso. Se requiere gestionar políticas, culturas y lineamientos de trabajo cooperativos.

Las experiencias en distintos periodos de la formación transversal de personas en educación superior relatadas en el documento permiten concluir además que una institución socialmente responsable debe identificar y armonizar las concepciones en sus diferentes grupos de interés, como –por ejemplo- en el caso de la Inclusión Educativa. El consenso en que los proyectos desde la inclusión deberían orientarse hacia el desarrollo de todos los individuos, pero también en torno a lo colectivo, debe llegar con claridad hacia los directivos de las universidades para que se refleje en la política institucional y se integre a toda la comunidad educativa.

En relación a los procesos de aprendizaje que los estudiantes vivencian durante sus planes de estudios, se puede concluir que el traspasar el ámbito disciplinar e incluir la responsabilidad social y otras competencias genéricas al proceso formativo, implica un compromiso a incorporar acciones intencionadas, planificadas y sistemáticas para alcanzar estos fines. Acciones que apunten a las diferentes dimensiones del aprendizaje: cognitivo, actitudinal y conductual; es decir se deben actualizar las estrategias metodológicas facilitando que el estudiante sea protagonista y líder de su aprendizaje y que le permitan interactuar con su contexto desde una sólida base teórica.

Se concluye también que el docente debe asumir el rol y liderazgo del docente en la innovación curricular y en la formación, de allí la importancia del trabajo colaborativo en comunidades académicas con el fin de ampliar las experiencias al mayor número posible de universidades. Para que esto se produzca, el docente debería conocer información relevante de su propia universidad en el ámbito de las competencias genéricas y su implementación. Uno de los estudios señala que los docentes recuerdan con imprecisiones las competencias genéricas declaradas en la universidad. En el mismo sentido, la ausencia de la competencia genérica Responsabilidad Social en algunas carreras, tanto en el plan de estudio como en el proceso de práctica profesional, motivan a investigar y aplicar nuevos lineamientos validando el trabajo que se ha hecho en materias de formación de competencias.

De los trabajos presentados se concluye además que se debe tener presente que una modificación en el objeto de enseñanza y en las estrategias metodológicas, requiere de una renovación en las estrategias de evaluación, pues se deben buscar nuevas formas para observar lo aprendido por los estudiantes, así como relevar a otros actores que aporten nuevas miradas al desempeño de los estudiantes, por ejemplo los tutores de práctica o los pares. En este contexto, cobran relevancia nuevos espacios de aprendizaje como las prácticas profesionales y pasantías, que brindan un excelente escenario para que los estudiantes puedan aprender a hacer e integrar a su desempeño aspectos disciplinares y transversales. También cobra importancia el rol de los docentes, como conductores y facilitadores de este proceso formativo, cuya gestión exige el despliegue de nuevas habilidades, actitudes y valores.

Respecto de los resultados del aprendizaje, se concluye que para obtener mejores resultados en el proceso formativo, se deben complementar las diversas estrategias con investigación desde la responsabilidad social. Una de las aristas a abordar es la comprensión profunda de los estudiantes que son parte de este proceso, su funcionamiento cognitivo, emocional y moral, los elementos contextuales y culturales que influyen en su actuar, entre otros aspectos, siendo un aporte en este sentido la investigación sobre adultez emergente, así como la descripción de diferentes elementos que influyen en el comportamiento prosocial.

Por último, al cierre de estas conclusiones, nos parece indispensable relevar que la formación de profesionales que se preocupen de ejercer roles profesionales con excelencia y preocupados por el bien común, constituye una garantía de parte de la educación superior para el aporte al desarrollo sostenible.

Desafíos

Las diversas experiencias conocidas en este trabajo con sus aportes didácticos y metodológicos abrigan esperanzas de avances en los ámbitos conceptuales, de aplicación en el aula y de apoyo eficiente a la interdisciplinariedad. Llega el momento de ver cómo los planes educativos se hacen cargo de la consistencia ética de la formación en pos de enfrentar los desafíos de la vida universitaria fortaleciendo aspectos diferenciadores como el desarrollo del pensamiento crítico, trabajo en equipo y responsabilidad social.

Entre los desafíos que surgen a partir de lo realizado está la necesidad de innovar en los espacios y estrategias de evaluación de los procesos llevados a cabo a nivel estudiantil e institucional. También se identifica como desafío el poder describir, comprender y evaluar los pasos que se implementan a nivel institucional a fin de generar una sinergia de esfuerzos orientados a la formación de ciudadanos motivados por el bien común y, para ello asegurarse de que los docentes logren empoderamiento con respecto al tema. Si bien los docentes incorporan la educación transversal en sus programas de estudio, no siempre evidencian ser conscientes de la importancia que tienen como facilitadores del aprendizaje, para así lograr que el estudiante internalice las competencias genéricas.

Otro desafío importante es promover la comprensión del contexto educativo en educación superior como un escenario inclusivo y de desarrollo de competencias desde las potencialidades de cada estudiante, para motivar desde ellas el desempeño del rol profesional en pos del bien común y aporte al desarrollo sostenible.

Los docentes en educación superior deben actuar como líderes, guías y modelos para el estudiantado en la adquisición de conductas prosociales y comportamientos socialmente responsables. Por tanto un desafío de las instituciones de educación superior es evaluar si los programas institucionales de desarrollo docente contemplan la capacitación y/o perfeccionamiento en formación transversal. La capacitación permanente para ello contribuiría significativamente a asegurar el uso apropiado de estrategias metodológicas y de relación con los estudiantes para su desarrollo personal-social, facilitando el cambio desde el paradigma del individualismo al paradigma del bien común.

AGRADECIMIENTOS

El Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social de la Universidad de Concepción, agradece a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera y Universidad de Talca por la organización cooperativa; a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción y a UNESCO_ORSAALC por el patrocinio, del III Encuentro de Educación de Competencias Genéricas en Educación Superior y X Encuentro Internacional de Educación Superior para la Responsabilidad Social, que proporcionó las bases para esta publicación. Se agradece a todos(as) los(as) investigadores(as) que participaron en el Encuentro que convocó a profesionales y académicos(as) interesados(as) en la formación transversal de futuros y futuras profesionales y especialmente a los investigadores que escribieron los artículos que hicieron posible la construcción y edición de este documento.



Conceptualización, investigación y experiencias de educación en la formación transversal de personas

Educación Transversal y Responsabilidad Social:
III Encuentro de Educación de Competencias Genéricas en Educación Superior
X Encuentro Internacional de Educación Superior para la Responsabilidad Social



Editorial Universidad de Concepción