

Competencias genéricas en la educación universitaria: una propuesta didáctica

Reflections on generic competences in university: a didactical proposal

Yáñez Galleguillos, Luz María



 Luz María Yáñez Galleguillos

lmyanez@ce.ucn.cl

Universidad Católica del Norte, Chile

Revista Educación las Américas

Universidad de Las Américas, Chile

ISSN-e: 0719-7128

Periodicidad: Semestral

vol. 10, núm. 2, 2020

ccalisto@udla.cl

Recepción: 27 Agosto 2020

Aprobación: 02 Diciembre 2020

URL: <http://portal.america.org/ameli/jatsRepo/248/2481629002/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.102>

Cada autor garantiza que su trabajo enviado es original y que tiene todo el poder para celebrar este acuerdo. Ni este trabajo ni otro similar se han publicado en otro lugar en ningún idioma ni se enviarán para su publicación en otro lugar mientras REA los esté evaluando. El autor conserva sus derechos de autor y garantiza a la revista el derecho de la primera publicación de su obra.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: La educación superior ha volcado sus esfuerzos en el diseño de programas de formación con enfoque por competencias. Las competencias genéricas son aquel conjunto de atributos que permiten al aprendiz, intervenir en la realidad con ciertos elementos compartidos, globales y comunes a otras profesiones, como, tomar decisiones, pensar críticamente o respetar a la persona en su dignidad frente a una situación determinada, no obstante, pocas investigaciones concretan propuestas didácticas y curriculares para la educación universitaria chilena en este ámbito. El objetivo de este escrito es realizar una propuesta didáctica sobre el desarrollo de competencias genéricas que deben ser favorecidas en el aula universitaria, mediante el desagregado analítico de cada una de ellas para su posterior desarrollo e implementación. Para lo anterior, se realizó una revisión documental analítica sobre la temática y luego se propusieron fases para el desarrollo del proceso. Como resultado, en la propuesta se exponen al menos seis competencias genéricas abordadas por el proyecto Tunning América Latina, desagregadas en descripción, niveles, resultados de aprendizaje, estrategias metodológicas sugeridas y evaluación mediante indicadores para cada uno de ellos. Dentro de las conclusiones, se observa la necesidad de emplear fases para el análisis de contenido, definir los roles y formar al profesor en la integralidad de los saberes, adecuar las estructuras que prevalecen en los sistemas y, desde la gestión institucional, definir lineamientos al respecto para avanzar hacia la formación de personas y evitar la concentración de la formación técnica y especializada, en desmedro del desempeño humano.

Palabras clave: habilidades, competencias genéricas, educación superior, aprendizaje, metodologías.

Abstract: Higher education has focused its efforts on designing training programs with a competency-based approach. Generic competencies are a set of attributes that allow the apprentice to intervene in reality with particular shared, global elements common to other professions, such as making decisions, thinking critically, or respecting the person's dignity in the face of a given situation. However, little research has been done to specify didactic and curricular proposals for Chilean university education in this area. This paper aims to make a didactic proposal on the development of generic competences that should be favored in the university classroom, through

the analytical disaggregation of each one of them for their subsequent development and implementation. For this purpose, a documentary review was carried out on the subject, and then phases were proposed to develop the process. As a result, the proposal sets out at least six generic competences addressed by the Tuning Latin America project, disaggregated in the description, levels, learning outcomes, suggested methodological strategies, and evaluation through indicators for each of them. Among the conclusions, the need to use know phases for content analysis is observed, define the roles and train the teacher in the integrality of the three, adapt the structures that prevail in the systems and, from the institutional management, define guidelines to the respect to advance towards the training of people and avoid the concentration of technical and specialized training, to the detriment of human performance.

Keywords: skills, generic competences, higher education, learning, methodologies.

1. INTRODUCCIÓN

En el último tiempo, la educación superior ha volcado sus esfuerzos en el diseño de programas de formación con enfoque por competencias. En este contexto, dentro del espectro de conceptualización y categorización de ellas, se ha considerado desde hace más de dos décadas la propuesta de saberes esenciales que el Informe Delors (1996) pronunciara. El contraste dentro de los saberes esenciales, como lo sitúa el autor, es el saber ser, base para alcanzar en el sujeto/aprendiz, mayor autonomía, juicio y responsabilidad personal, y génesis para el desarrollo de competencias genéricas. Por lo tanto, las capacidades y posibilidades del individuo no pueden ser desfavorecidas, porque ello impactaría en diferentes aspectos de la persona, en su razonamiento, en su aptitud para comunicar, en su sentido estético, sólo por nombrar algunos elementos dentro de los procesos de aprendizaje. Considerando lo anterior -como base epistemológica- las instituciones han trabajado fuertemente en operacionalizar la inspiración declarativa, mediante el diseño de currículos que por una parte explicitan competencias específicas, que orientan la formación disciplinar y, por otra, las competencias genéricas. Bravo (2007) las define como “una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo...” (p.13). Según lo planteado por González y Wagenaar (2003), dichas habilidades, son compartidas y comunes a cualquier titulación, por lo tanto, su presencia debe ser clara y definida.

Tuning Latinoamérica (2007) propuso a lo menos veintisiete competencias genéricas, a la luz de sus propias metas y objetivos, que indican la intención de desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenidos. De este modo, las competencias genéricas son aquel conjunto de atributos que permiten al aprendiz, intervenir en la realidad con ciertos elementos compartidos, globales y comunes a otras profesiones, como, por ejemplo, tomar decisiones, pensar críticamente o respetar a la persona en su dignidad, frente a una situación determinada. Las habilidades de orden genérico serían las que promueven el desarrollo de capacidades humanas más allá de las diferentes disciplinas (Aguerrondo, 2009).

En Latinoamérica, a juicio de Brunner (2014), el asunto marca una diferencia con la realidad europea o norteamericana, puesto que la universidad pública en su gran mayoría aún declara una función docente, donde la inversión estatal debe comprometer la misión de país con compromiso social. Es, por lo tanto, el desarrollo y trabajo en esta línea el deseado para la formación del futuro profesional-ciudadano. En

este sentido, la diferencia entre estas, las de Latinoamérica y las del Espacio Europeo son 3; las primeras consideran el desarrollo del compromiso con la preservación del medio ambiente; la responsabilidad social y compromiso ciudadano; y el compromiso con el medio social y cultural. El propósito de este trabajo es proporcionar una propuesta didáctica sobre el desarrollo de competencias genéricas que deben ser favorecidas en el aula universitaria, mediante el desagregado analítico de cada una de ellas para su posterior desarrollo e implementación en programas de formación de pregrado en educación superior. La pregunta que sirvió de guía para este trabajo fue: ¿Cómo operacionalizar las habilidades genéricas desde una mirada didáctica, para llevarlas a la práctica en cualquier institución de educación terciaria? En los resultados se presenta una propuesta para cada una de las siguientes seis competencias genéricas: responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad para organizar y planificar el tiempo; capacidad crítica y autocrítica; capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de trabajo en equipo; y habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

2. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Cullen (2014) define la formación como el fenómeno que permite el desarrollo del individuo y, por tanto, de la humanidad, cuestión que a su juicio no es exclusivamente natural y con inflexiones socio-históricas. Lo humano es condición para el crecimiento y desarrollo de una convivencia entre las personas. Este desarrollo humano debe entregarse a las sociedades a través de diferentes formas, considerando que cada ciudadano debe comprender las condiciones que le serán indispensables para su realización auténtica, tal como lo sugiere Mifsud (2002), como individuo y como grupo.

Desde la perspectiva de Gómez y Royo (2015), el proceso formativo debe ser menos individualista y fragmentado, porque en este periodo histórico es urgente desarrollar ciertas habilidades transversales, actitudinales y éticas que permitan la construcción de acuerdos colectivos, centrales en el cotidiano vivir, sobremanera en este último tiempo, pues los cambios sociales, culturales, económicos, tecnológicos han impulsado una respuesta urgente, participativa y democrática a las necesidades de los pueblos, de modo tal, que reflejen sus propias identidades, pero a la vez sus distinciones. Considerando que durante este siglo hemos experimentado como sociedad un constante y vertiginoso cambio, escenario altamente complejo, las respuestas a dicha transformación han sido resultado de una combinación de habilidades para la adaptación (Martínez y González, 2018).

Las competencias genéricas son importantes, porque perfeccionan la formación del profesional en formación y proporcionan una valoración más alta del trabajador al insertarse en el mundo laboral (Miró y Capó, 2010). Las competencias genéricas sobre aplicar conocimientos a la práctica -como la capacidad de identificar y resolver problemas y la capacidad de abstracción, análisis, síntesis y tomar decisiones- son aquellas más significativas al momento de relacionarlas, por ejemplo, con la competencia investigativa (Rubau, Días, Tovar y Fernández, 2013). Desde aquí, la importancia que los futuros profesionales deban estar preparados para esta acción, puesto que, desde la visión contemporánea del desempeño, le es natural la investigación sobre su propia actividad y, además, el desempeño junto a otros profesionales, para la construcción colectiva de nuevos saberes.

Ureña y Ureña (2016) describen la importancia de este conjunto de habilidades transversales, puesto que estas encarnan la autoridad sobre procesos y métodos para desarrollarse en la práctica, de la experiencia específicamente de las intersubjetividades, que es como se construye la realidad. Es decir, la relación que establecen las personas construyen realidades que deben estar acordadas y consensuadas para una convivencia social madura y como acto ciudadano. Los estudiantes de educación superior deben desarrollar estas capacidades y conjunto de habilidades, que le posibiliten una inserción social y práctica ciudadana constructiva, acorde a los diferentes contextos de actuación. Se trataría de una actuación basada en la

aceptación de otro yo válido (Villena, Gutiérrez, Barriga, Casalino, Maruy y Caravedo, 2005), para que en su conjunto puedan intervenir en el mundo que les rodea de manera integral, con tal conciencia de habilidades que les permita asumir responsabilidades individuales y sociales. Este conjunto de habilidades se organiza en las referidas al aprendizaje continuo, las de relación interpersonal, las de autonomía y los relativos a valores: cuestión que categoriza la complejidad de este entramado (González y González, 2008).

Si bien en los últimos 20 años, las sociedades han alcanzado bienestar social dado el crecimiento económico, aún se refleja la desigualdad a nivel mundial. La explicación esencial es la distribución de los ingresos evidenciada a nivel educativo. (Brunner, 2016). Para enfrentar estos nuevos desafíos, será necesaria una nueva ecología de aprendizaje para la vida de las personas (Coll, 2013), puesto que las relaciones deben configurarse desde la cooperatividad e interdependencia positiva.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se empleó una metodología cualitativa de revisión de fuentes documentales primarias (Rapley, 2014) y análisis de contenido. En un primer momento, donde se abrieron los contenidos de la descripción de cada una de las competencias, se escogieron seis de las 27 competencias genéricas y desde allí se obtuvieron conceptos claves. En un segundo momento, se organizaron y redactaron objetivos para lograr esos conceptos claves. En un tercer momento, se analizaron las habilidades y contenidos de evaluación por cada uno de los objetivos enunciados. Finalmente, se listó un número extenso de estrategias metodológicas y de allí se realizó correspondencia uno a uno entre conceptos claves, objetivos y evaluación, que tuvo por resultado una matriz de análisis para seleccionar aquellas estrategias pertinentes con los componentes didácticos citados.

La metodología de análisis de contenido no solo se remitió a los programas de estudio, sino también a la estructura curricular mediante la declaración de perfiles de egreso que incluyeran competencias específicas y genéricas que, a través del rediseño de los currículos de formación, podrán evidenciar la transversalidad: paso inicial al desarrollo del enfoque de competencias complejas (Tobón, 2006).

Considerando algunos elementos de reflexión sobre la operacionalización que propone Garbarini (2016), se proponen dos niveles de dominio de competencias genéricas. En la estimación de estos dos niveles, se consideran criterios de profundización de la competencia, complejidad y de autonomía en la actuación. El primer nivel corresponde a un conjunto de normas y criterios básicos de comportamiento, con bajo nivel de autonomía en las decisiones y que es desplegado en contextos de baja a mediana complejidad. El segundo nivel de dominio corresponde a una selección y adecuación del comportamiento de manera metódica, inteligible y creativa, de acuerdo con los diferentes contextos de mediana y alta complejidad.

Respecto a los criterios de nivelación, se define la complejidad como cualidad del desempeño dado los diversos elementos interrelacionados de un problema abordado; y autonomía en la actuación, como atributo personal que permite ejecutar una tarea según criterio propio y con independencia de otros y profundidad en la intervención, es decir, como distancia entre lo esencial y su referente, como también, entre lo perimetral y su referente.

En cuanto a los elementos técnicos-pedagógicos y didácticos a tener presente para la operacionalización o puesta en marcha de las competencias genéricas en los programas de formación, se definieron los siguientes: competencia, nivel de dominio de la competencia, resultados de aprendizaje, estrategias metodológicas y evaluación, como se aprecia en la tabla 1.

TABLA 1
Elementos para el desarrollo de las competencias genéricas

Dimensión	Descriptor
Competencia	Definición sobre la concepción institucional de las competencias y que aparece expresado en su marco referencial como proyecto educativo.
Niveles de dominio	Medida que refiere el estado de desarrollo de la competencia de manera evidenciable y de utilidad para medición por escalamiento.
Resultados de aprendizaje	Enunciados, generalmente del programa de asignatura, que define lo que se espera logre y evidencie el estudiante en un determinado contexto.
Estrategias metodológicas	Conjunto de técnicas y prácticas áulicas, que potencian el logro de un resultado de aprendizaje determinado.
Evaluación	Proceso por medio del cual, se miden y analizan las intervenciones para el aprendizaje del estudiante, como asimismo, supone la mejora de la implementación e intervención didáctica.

Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Se presenta la operacionalización de seis de las competencias genéricas desde la formulación del Proyecto Tunning Latinoamérica, con sugerencias en todos sus aspectos curriculares y con un desagregado de los componentes didácticos. En este entendido, es necesario señalar que se deben considerar todos aquellos elementos y características propias de cada realidad educativa, como la acción de situar el currículo en un escenario multicultural y de alta complejidad (Mallarino, 2007).

Las competencias genéricas escogidas son:

- Capacidad para organizar y planificar el tiempo
 - Responsabilidad social y compromiso ciudadano
 - Capacidad de comunicación oral y escrita
 - Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación
 - Capacidad crítica y autocrítica
 - Capacidad de trabajo en equipo

4.1 Capacidad para organizar y planificar el tiempo

La competencia 3 de autoaprendizaje o capacidad para organizar y planificar el tiempo se entiende como un conjunto de habilidades que permiten la estructuración y organización de tareas a desarrollar, considerando todas las variables que inciden en dicha programación, lo cual reconoce la consecución de objetivos. El primer nivel se refiere a la habilidad de planificación y la segunda es la capacidad de reorganizar lo ya planificado, conforme a las circunstancias y contextos de actuación. En este entendido, el docente debe generar experiencias para que los estudiantes logren ciertos aprendizajes, como los que se describen en un primer nivel referido a habilidades cognitivas básicas y en un segundo nivel, referido a habilidades del pensamiento de mayor complejidad, como se expone en la tabla 2(anexos).

4.2 Responsabilidad social y compromiso ciudadano

La competencia responsabilidad social y compromiso ciudadano es entendida como el conjunto de compromisos normados que como sociedad permiten el ejercicio del bien común social y del entorno,

mediante el diálogo y consenso. En la tabla 3 (en anexos), se presenta el resultado del análisis de contenido y didáctico, que se desagrega un primer nivel: el aprendizaje del respeto por todas las formas y modos de ser, y además en comunión con otros, de sus producciones culturales y otras manifestaciones. El estudiante deberá lograr un aprendizaje desde allí para progresar hacia la actuación autónoma sobre situaciones de compromiso y bienestar social. En la medida de que el estudiante ejerza respeto consigo mismo y con los demás, avanzará desde una sensibilidad y compromiso social, a ser responsable del impacto de su actuación sobre otros.

4.3 Capacidad de comunicación oral y escrita

Respecto la competencia de comunicación o capacidad oral y escrita, se comprende como el conjunto de habilidades textuales, que permiten el uso normado de la lengua materna, para la comunicación de ideas y pensamientos, como asimismo su ajuste conforme el contexto de actuación. En la tabla 4 (en anexos), se propone la operacionalización de la competencia que, por un lado, expone la graduación para el dominio de su lengua materna en su expresión escrita como oral, y por otro, la capacidad de manejar un lenguaje disciplinar que le permita el ejercicio de su profesión ajustado a los contextos formales de actuación comunicativa.

4.4 Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación

La competencia de informacional, infoalfabetización o capacidad crítica y autocrítica se comprende como el conjunto de habilidades para utilizar los diferentes soportes informáticos para buscar, seleccionar, registrar, conservar y difundir diferentes saberes, para la construcción de nuevas visiones y actualización de su disciplina. En la tabla 5 (disponible en anexos), se ofrece la operacionalización para la competencia 8, donde se asume el uso de las tecnológicas informáticas en el cotidiano del estudiantado, que demuestra su manejo óptimo, de modo que, al tener un ejercicio recursivo de dichas habilidades, pueda avanzar hacia la determinación, autonomía y toma de decisiones sobre aquellas herramientas y soportes que se ajusten a sus necesidades de resolución de problemas de su profesión.

4.5. Capacidad crítica y autocrítica

La competencia de pensamiento crítico o capacidad crítica y autocrítica se entiende como el conjunto de habilidades cognitivas de orden superior, sobre las cuales se elabora el pensamiento complejo. Además, considera la racionalización y reflexión permanente sobre la realidad y sus fenómenos, que proporciona la comprensión de la naturaleza de los problemas, entre otros. Al respecto, las habilidades de la competencia 12 se escinde en dos bloques o niveles; uno, referido a la capacidad del estudiante por delimitar, observar, mirar, pensar un determinado problema, es decir, verlo; y dos, donde es capaz de abordar lo encontrado, de modo que pueda ejercer con criticidad los problemas observados en la realidad laboral. En la tabla 6 (anexos), se presenta la operacionalización de esta competencia.

4.6 Capacidad de trabajo en equipo

La competencia de trabajo en equipo se entiende como el conjunto de habilidades para trabajar con otros en pos de un objetivo común, colaborando y aportando en todas las fases de planeación de grupo, de modo que el desarrollo del trabajo sea dialógico y colegiado. En la tabla 7 (disponible en anexos), se muestra la operacionalización de la competencia, con la progresión desde la práctica continua de trabajos con y junto a

otros para luego, avanzar hacia la capacidad de autorregular ese trabajo, en tanto a organización, participación y otros resultados de aprendizaje que allí se proponen.

5. DISCUSIÓN

La implementación de este conjunto de seis habilidades implicaría una suma de hitos que las instituciones deberían asumir, tales como, la actualización docente sobre temáticas de evaluación, metodologías, recursos didácticos, TIC que apunten al desarrollo de estas competencias; pero al mismo tiempo, tener mayor tiempo cronológico para su desarrollo en clases (Villarreal & Bruna, 2014). En la formación de los profesionales, estas habilidades tendrían un impacto significativo si se consideran las habilidades con las que ingresa el estudiante a educación superior y el nivel de dominio de dichas competencias por parte de los profesores (Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019), puesto que de ellos dependerá la motivación que alcancen los estudiantes sobre estas habilidades, el tipo de experiencias que los docentes realicen en sus clases para el desarrollo de las competencias genéricas y de qué manera los docentes son capaces de contextualizar dichos aprendizajes al campo laboral.

En relación a las realidades educativas en estos asuntos, en México, López (2019) ha demostrado la existencia de una experiencia alentadora sobre las prácticas profesionales, pues generan un espacio real para la articulación de la teoría y poner en práctica el desarrollo de las competencias genéricas, porque los estudiantes asignan sentido y significado a su quehacer. El estudio de Hernández & Paz (2019) realizado desde la percepción de los estudiantes sobre la adquisición y desarrollo de competencias genéricas, refleja una participación activa y responsable del entorno en donde cada estudiante se desempeña.

En España, se demostró que la habilidad evaluadora del docente es primordial para el desarrollo de competencias genéricas, puesto que le permite adaptar situaciones y rediseñar experiencias con el fin de desarrollar dichas habilidades al contexto demandado (Lozoya & Cordero, 2019), sin embargo, dicha capacidad y de autoevaluación aparece con poca calidad por las pocas oportunidades del profesorado para formarse en estos temas. En otro estudio, se revela que la coherencia entre la práctica evaluativa y la realidad o contexto deben ser situados y auténticos (Jurado y Fernández, 2019), puesto que dichas instancias deben ser adecuadas, modificadas y ajustadas cuando se trata de las competencias genéricas, porque hasta ahora se evalúan y planifican en discreta situación los saberes conceptuales y procedimentales y no así los actitudinales, es decir, la intervención didáctica universitaria está concentrada en explicitar los contenidos técnicos y su evaluación, más que en contenidos de orden genéricos explícitos.

En Chile, Maldonado-Rojas, Vidal-Flores, Royo-Urrizola, y Gómez-Urrutia (2015) reportan que un 70% de sus estudiantes evidenciaron el desarrollo de cuatro competencias de cinco y los empleadores señalaron que el 70% de los contratados tiene desarrolladas las cinco competencias. Esto indicaría que el entorno laboral reconoce, analiza y prefiere también este tipo de habilidades. Por su parte, Escudero, Zamorano y Rosales (2018) indicaron la necesidad de implementar un propedéutico para conocer las competencias de ingreso de los estudiantes y luego desarrollar un proceso de nivelación de las competencias genéricas, además de la formación del profesorado, sin embargo, además de ello es necesario proporcionar un adecuado seguimiento para poder medir la efectividad de los dispositivos instalados.

6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES PARA UNA PROPUESTA

Este trabajo se aproxima hacia una operacionalización de las habilidades propuestas desde una mirada didáctica, para llevarlas a la práctica en cualquier institución de educación terciaria. Dicha aproximación se basa en una reflexión sobre aspectos técnicos pedagógicos, como la curricularización que, de manera mancomunada, permite tutelar, orientar e intencionar todas las acciones formativas al interior de un

programa de estudios, considerando elementos sociales, culturales, históricos y filosóficos. Este proceso además debe responder a criterios que garanticen la instalación de calidad de una propuesta, como mecanismos y dispositivos de aseguramiento de la calidad. Las transformaciones de la educación superior han expuesto tensiones sobre la utilidad de ciertos planes de formación, en tanto sus propósitos, contenidos, metodologías y otros (Mas, 2011). Los ejemplos operacionalizados que se han presentado en este trabajo han sido analizados e implementados de manera experimental y exploratoria en algunos espacios universitarios. Como proyección se propende a la mejora y ajustes necesarios para continuar con la aportación en estas materias.

En el análisis de contenido, es conveniente pensar en algunas fases:

1. La *socialización y sensibilización*: Etapa que supone encuentros de reflexión con el cuerpo académico para compartir el modelo operativo que asume la institución y que asegure en el currículo el desarrollo de habilidades transversales declaradas en el proyecto educativo.
El *ajuste curricular*: Periodo de actividad técnica que contempla el trabajo con las unidades académicas para la instalación de dispositivos diseñados por estas y que dé cuenta de la presencia de las competencias genéricas en su programa de formación. Para ello, se debe considerar el diseño de variados instrumentos que garanticen la correcta visualización y progresión de estas, tales como: diseño de matrices, inclusión en programas de estudios, planificaciones didácticas, instrumentos de evaluación, por citar algunos.
La *implementación*: Espacio destinado a ejecutar de manera progresiva los ajustes curriculares asumidos por la unidad. Es así, como se sugiere al inicio, dar avance progresivo de dos o tres competencias para incorporar paulatinamente las restantes. También puede ser asumido, como progresión por cohorte.
La *evaluación*: Momento de evaluación de la implantación de las competencias. Se sugiere realizarlo una vez egresada la primera cohorte con dichos ajustes.

Desde la perspectiva pedagógica y didáctica, es importante definir el rol del docente, del estudiante y la conceptualización sobre la enseñanza y el aprendizaje, porque develarán el sentido filosófico- pedagógico que la institución promueve. Además, es imprescindible la formación de docentes en la educación del “ser” (su “ser” y otros “seres”), la que debe ser permanente en todos los niveles de formación, entiéndase para profesores noveles, competentes y destacados, donde se sugiere considerar la formación de mediadores para el cambio, como un apoyo en cada unidad para la gestión curricular y didáctica en la formación y educación del “ser”. Asimismo, la discusión sobre los contenidos morales, dispuestos en el currículo de manera recursiva y transversal a modo de problemas de la profesión, contribuye en la operatividad de un modelo curricular consistente. Desde esta perspectiva, Miranda (2011), concede alta complejización de la tarea en el aula del profesorado, porque la selección didáctico-pedagógica de lo disciplinar responde a un o varios asuntos culturales.

Desde la perspectiva curricular, es importante la adecuación -y a veces la renovación- de ciertas estructuras, por ejemplo, en el modo de realizar la docencia, en la gestión, en la investigación y en la vinculación con el medio, sin lo cual la variación en los planes de estudio no es más que un antecedente cosmético. Esta adecuación hace viable y sustentable un proyecto renovado o innovado, pues el liderazgo es clave en la transformación de las organizaciones (Bracho y García, 2013). Complementario a lo anterior, el análisis de los programas de formación y sus contenidos debiesen contemplar los aspectos transversales y valóricos ya mencionados, en forma de problemas y dilemas éticos de manera explícita, por ejemplo, conforme a dispositivos de gestión del currículo que la unidad académica diseñe para la coherencia y progresión de este, apoyada de una metodología para tales efectos y que, al mismo tiempo, sea coherente con los propósitos de la institución, con los perfiles de ingreso, con las demandas en el desempeño profesional, con el desarrollo del país y con el uso responsable de los recursos naturales, por ejemplo, donde el desarrollo de la habilidad de

discernimiento ético, es fundamental. La selección de ciertos valores, actitudes y/o habilidades transversales en el aprendizaje de los profesionales en formación de manera consecuente debe permitir la construcción desde cada sujeto y no desde la mirada externa, es decir, incorporar a la formación aquellas prácticas y productos culturales, en donde los valores y actitudes cobran sentidos desde el cotidiano, como lo plantea Miravalles (2016).

Dicho lo anterior, la operación de las competencias genéricas debe suceder sobre la base del escalamiento paulatino, reposado y contemplativo de estas en el currículo de formación. A diferencia de la adquisición y desarrollo de las competencias de orden técnico y disciplinar o específico, las que advierten mayor agilidad, dominio muy escalado y a veces marcadamente instrumental; las competencias genéricas requieren de un proceso de preparación, pre iluminado o pre-contemplativo como refiere Prochaska y DiClemente (1984), para luego avanzar hacia la adquisición y posterior desarrollo y consolidación de las mismas; cuestiones que ciertamente demandan mayor tiempo. Dicho de otro modo, para el desarrollo de estas competencias es necesario tener más tiempo en cada nivel. Esta actuación estaría constituida por una serie de hitos transformacionales profundos de pensamiento, comportamiento y valoración.

Además, es necesaria la gestión institucional sobre lineamientos claros sobre el modo de abordar este conjunto de habilidades para el desarrollo de las capacidades humanas, se debe definir cuestiones como habilidades y sus respectivos ciclos y niveles de desarrollo, lo que contribuirá de buena manera en su organización y posterior evaluación, como asimismo su seguimiento, como lo plantea Tobón (2007).

Con todo, la oportunidad de contar con algunos referentes operativos y de razón didáctica para mejorar la gestión institucional y la práctica docente como, asimismo, el aprendizaje profundo de los estudiantes en educación superior, supone tener a cargo la formación de la persona. A juicio de Morín (1999) el futuro de la educación en sus niveles primarios, secundarios y otros, descansará en enseñar la condición humana, cuestión que nos hará interrogarnos sobre mi situación en el mundo, mi situación y la de otros, en una dialéctica permanente, lo que Cortina (1995) también llama los proyectos de autorrealización personal y junto a otros, puesto que éstos serán posibles, en la medida de la existencia de consciencia sobre los otros.

En definitiva, el desafío -no menor- de la educación superior es avanzar hacia la formación de personas para evitar la concentración de la formación técnica y especializada, en desmedro del desempeño humano junto a otros en el territorio profesional. Para ello, toda la formación profesional debe considerar en sus currícula, una fina combinación entre la ciencia aplicada o disciplinar, más el arte de la reflexión en la acción, así como lo plantea Schön (1992), de modo tal que este conjunto de habilidades genéricas no sean excéntricas a un proceso formativo pre profesional y sean consideradas como parte de la condición humana.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación, UNESCO.
- Bracho, O. & García, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *TELOS Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(2), 165-177. Recuperado de <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2155>
- Bravo, N. (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina*. Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_p_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Brunner, J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Revista Educación XXI*, 17(2), 17-34. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11477>
- Brunner, J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de desarrollo CINDA.

- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez, J.L. (Comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(Educación y Democracia 1), <https://doi.org/10.35362/rie701199>
- Cullen, C. A. (2014). El conocimiento "forma" cuando se sabe "deformado" por el suelo que habitamos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(3), 585-602. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300004>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Escudero, V.; Zamorano, A. & Rosales, R. (2018). Seguimiento de competencias transversales en la carrera de Odontología de la Universidad de La Serena, Chile, diagnóstico e intervención. Brasil: Editora Pucrus.
- Garbarini C. (2016). Competencias genéricas para la formación de profesionales integrales. Cuadernos de Docencia N°3, Dirección General de Docencia. Universidad Católica de Temuco, Chile. Recuperado de http://dfhc.uctemuco.cl/wp-content/uploads/2020/07/Competencias_genericas.pdf
- Gómez, V., & Royo, P. (2015). Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 345-358. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200020>
- González, V. & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. <https://doi.org/10.35362/rie470710>
- González, J. & Wagenaar, R (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández, A. & Paz, L. (2019) Valoración de la formación Integral desde la Percepción Estudiantil a partir de los Modelos Educativos por Objetivos y Competencias en FACPyAP. En Leyva, O; Ganga, G.; Tejada, J. & Hernández, A. (Coords.) *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 215-232). Ciudad de México: Tirant Humanidades.
- Jurado, P. y Tejada Fernández, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135-155, <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>
- López, L (2019). El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias. En Leyva, O; Ganga, G.; Tejada, J. & Hernández, A. (Coords.) *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Ciudad de México: Tirant Humanidades
- Lozoya, E. & Cordero, R. (2019). Una visión de las competencias educativas, su implementación y evaluación en la educación superior. En Leyva, O.; Ganga, G.; Tejada, J. & Hernández, A. (Coords.). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp.65-92). Ciudad de México: Tirant Humanidades.
- Maldonado-Rojas, M.; Vidal-Flores, S.; Royo-Urrizola, P. & Gómez-Urrutia, V. (2015). Evaluación de competencias genéricas en egresados de tecnología médica de la Universidad de Talca, Chile. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(5), 353-359. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000600010>
- Mallarino Flórez, C. (2007). La contextualización del currículo: cognición y no verbalidad. *Revista Guillermo De Ockham*, 5(1). <https://doi.org/10.21500/22563202.501>
- Martínez, A. y González, M.O. (2018). La construcción de las competencias genéricas en el nivel superior. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- Miranda, T. (2011). El modo de actuación profesional y su formación en las carreras pedagógicas. *VARONA, Revista Científico- Metodológica*, 53, 24-28.

- Miravalles, J. (2016). Educación en valores. Recuperado de <http://www.javiermiravalles.es/EV/Introduccion%20EV.html>
- Miró, J. & Capó, A. (2010) Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 101-110, <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6219>
- Mifsud, T. (marzo, 2002). *Sugerencias éticas para un desarrollo humano*. Clase magistral, Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Prochaska, J. & DiClemente C. (1984). *The transtheoretical approach*. New York: Dow Jones.
- Pugh, G. & Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la educación*, 50, 143-170. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rubau, C.; Días, I.; Tovar, M.M. & Fernández, A. (septiembre, 2013). *Importancia de las competencias genéricas Tuning-América latina para el desarrollo de la formación para la investigación. Estudio comparativo en el instituto de ciencias básicas de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)*. Conferencia presentada en el IX Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias, Girona, España.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. (Proyecto Mecesus). Talca.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28.
- Tuning América Latina (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Ureña, E. & Ureña, V. (2016). Las competencias genéricas en la formación del estudiantado de la enseñanza del inglés en la universidad de Costa Rica: visión de docentes y estudiantes y su relación con las demandas del sector empleador. *InterSedes*, 17(36), p. 118-151. <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v17i36.26977>
- Villaruel, V. & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Revista Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- Villena, J.; Gutiérrez, M.; Barriga, G.; Casalino, E.; Maruy, A. y Caravedo, L. (2005). Hacia un currículo por competencias en la Facultad de Medicina Alberto Hurtado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. En CINDA (2005). *Memorias del Seminario Internacional, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia*.

Anexos

TABLA 2
Competencia genérica 3: capacidad para organizar y planificar el tiempo

Niveles de dominio de la competencia	
Nivel 1	Nivel 2
Planificar su trabajo en torno a objetivos de aprendizaje que lo lleven a organizar y progresar en su aprendizaje de manera significativa.	Ajustar las estrategias de aprendizaje involucradas en la organización y planificación del estudio para la construcción de nuevos conocimientos.
Resultados de aprendizaje	
Resultados de aprendizaje nivel 1	Resultados de aprendizaje nivel 2
§ Reconocer conocimientos previos. § Planificar el estudio y búsqueda de información de acuerdo con tiempo y recursos de aprendizaje disponibles. § Advertir inquietud cognitiva permanente sobre nuevos saberes. § Progresar en la consolidación de saberes mejorando los ya concebidos.	§ Evaluar los resultados obtenidos del proceso de aprendizaje. § Reconocer los procedimientos y estrategias utilizados para el logro de aprendizajes tanto individuales como colectivos. § Emplear procedimientos y estrategias alternativos para mejorar la calidad de sus aprendizajes.
Evaluación	
Indicadores de logro desempeño nivel 1	Indicadores de logro desempeño nivel 2
§ Expresa sus necesidades de aprendizaje enfoques, métodos y experiencias que propone el profesor, durante su proceso de aprendizaje § Programa su estudio de acuerdo a lo necesario para abordar una temática determinada. § Selecciona aquellos procedimientos que les son más afines, de entre los que le propone el profesor. § Busca información necesaria para su estudio.	§ Contrasta sus propias ideas con las de los demás, aprovechándola como oportunidad de aprendizaje. § Exhibe iniciativa en la búsqueda de información. § Adapta autónomamente las estrategias de aprendizaje en cada situación. § Integra miradas diferentes a su disciplina para enriquecer un conocimiento determinado. § Inquieta mayor información para profundizar su conocimiento.
Estrategias metodológicas	
A través del desarrollo de experiencias de aprendizaje como: Aprendizaje Basado en Problemas; estudios y análisis de caso; investigación, seminarios de títulos, tesis, tesinas, memoria; proyecto de aula, entre otros.	

Elaboración propia.

TABLA 3
Competencia genérica 5: responsabilidad social y compromiso ciudadano

Niveles de dominio de la competencia	
Nivel 1	Nivel 2
§ Respetar los principios y valores construidos en comunidad, que permitan ejercer derechos y deberes como personas dignas que obran por el bien común.	§ Obrar con sentido de justicia en el resguardo y cuidado sustentable del entorno, como asimismo, en los grupos sociales respetando las actuaciones territoriales y valorando las producciones culturales que de ella emanan.
Resultados de aprendizaje	
Resultados de aprendizaje nivel 1	Resultados de aprendizaje nivel 2
§ Comprender la existencia y necesidad de respetar los principios, valores y normas que regulan la convivencia humana. § Valorar los derechos humanos como expresiones de una sociedad éticamente organizada. § Ejercer responsablemente derechos y deberes basados en los principios de Libertad, Justicia, verdad, solidaridad, bien común y sustentabilidad. § Valorar a las personas como únicas y dignas de respeto, apreciando las actuaciones sociales y culturales dentro del marco comunitario.	§ Intervenir interdisciplinariamente considerando la identidad local como principio básico de actuación en comunidad. § Analizar la institucionalidad política regional y nacional, derechos y deberes ciudadanos, y su impronta en el desempeño profesional. § Reflexionar sobre los impactos ambientales, sociales, económicos y culturales en su trabajo comunitario como actor profesional. § Tomar decisiones personales y profesionales procurando el bienestar social, conservación de los ecosistemas y el uso racional de los recursos.
Evaluación	
Indicadores de logro desempeño nivel 1	Indicadores de logro desempeño nivel 2
§ Establece vínculos con las personas respetando los derechos humanos. § Actúa responsablemente, de acuerdo a derechos y deberes, considerando los valores institucionales. § Implementa actividades/acciones buscando en todo momento el bienestar de la comunidad. § Interviene con otros, considerando los usos y costumbres de la comunidad.	§ Promueve y cuida el desarrollo y calidad de vida de las personas en las acciones comprometidas. § Resguarda la identidad local y cultural como principio básico de actuación en el territorio. § Diagnostica las necesidades de una comunidad y permite la ampliación de redes sociales. § Analiza el impacto de su intervención profesional en el medio ambiente, en el medio social y territorial.
Estrategias metodológicas	
A través de experiencias que fomenten el desarrollo de posturas argumentativas como: Debates, mesas de discusión, ensayos, exposiciones orales, Aprendizaje + Servicio, entre otros.	

Elaboración propia.

TABLA 4
Competencia genérica 6: capacidad de comunicación oral y escrita

Niveles de dominio de la competencia	
Nivel 1	Nivel 2
Exponer coherencia, formalidad y cohesión en la expresión oral como escrita adecuándose a contextos explicativos, utilizando las diferentes normas para su construcción, haciendo uso de una comunicación básica en su lengua materna.	Exhibir coherencia y cohesión en la utilización del lenguaje técnico de su profesión, tanto de manera oral como escrita, que le permita relacionar ideas centrales y subordinadas, mediante la producción de textos técnicos de su disciplina acorde al contexto idiomático.
Resultados de aprendizaje	
Resultados de aprendizaje nivel 1	Resultados de aprendizaje nivel 2
<p>§ Exponer coherencia y cohesión en la expresión oral y escrita adecuándose al contexto explicativo.</p> <p>§ Expresar nivel culto formal oral y escrito considerando el contexto nacional.</p> <p>§ Explicar, preguntar o persuadir en distintos contextos idiomáticos.</p> <p>§ Aplicar en proyectos escriturales normas generales de ortografía y puntuación dependiendo el contexto idiomático.</p> <p>§ Comprender ideas centrales de diferentes tipos de textos.</p> <p>§ Producir diferentes textos según el contexto idiomático requerido.</p>	<p>§ Utilizar lenguaje técnico propio de la profesión de acuerdo al contexto idiomático.</p> <p>§ Evidenciar precisión y variedad léxica propia de su profesión en distintos contextos lingüísticos.</p> <p>§ Expresar en forma escrita y oral ideas con características y estructura formal de un discurso profesional de acuerdo a los requerimientos de su quehacer y situación idiomática.</p> <p>§ Exponer un discurso técnico-profesional acorde al contexto de intervención.</p>
Evaluación	
Indicadores de logro desempeño nivel 1	Indicadores de logro desempeño nivel 2
<p>§ Ajusta su lenguaje escrito y oral considerando la comprensión acabada de su interlocutor.</p> <p>§ Utiliza un lenguaje culto y formal en el plano escrito y oral.</p> <p>§ Describe situaciones en lengua materna, tano oral como escrita, comunicando hechos e ideas con detalle.</p> <p>§ Utiliza la gramática vigente del español de Chile como asimismo en su oralidad evidencian normas mínimas de comunicación efectiva.</p>	<p>§ Ejerce ascendencia sobre una audiencia como producto de las ideas propuestas.</p> <p>§ Utiliza ejemplos, analogías, y otros recursos lingüísticos para dar a conocer sus ideas.</p> <p>§ Ajusta su discurso dependiendo de los diferentes grupos y / o situaciones de contexto.</p> <p>§ Adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones de contexto.</p> <p>§ Utiliza articuladamente datos, opiniones y otros, para llegar a conclusiones.</p> <p>§ Capta el interés de una audiencia.</p> <p>§ Construye un discurso original, completo y veraz.</p>
Estrategias metodológicas	
A través de estrategias didácticas como: § Desarrollo de ensayos; elaboración de informes; debates; exposiciones orales o ponencias; mesas de discusión; tesis o tesinas, entre otras.	

Elaboración propia.

TABLA 5
Competencia genérica 8: habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación

Niveles de dominio de la competencia	
Nivel 1	Nivel 2
Utilizar el sistema informático junto a programas o aplicaciones utilitarias a nivel usuario básico, para realizar búsqueda de información válida y confiable.	Manejar el sistema informático y sus aplicaciones para seleccionar y transferir información entre usuarios o plataformas tecnológicas que le permitan recrear conocimiento, de modo de construir una visión dinámica y globalizada de la realidad.
Resultados de aprendizaje	
Resultados de aprendizaje- Nivel 1	Resultados de aprendizaje- Nivel 2
<ul style="list-style-type: none"> § Utilizar a nivel básico el sistema computacional y programas asociados. § Buscar información a través de sistemas informáticos. § Explorar sitios Web, válidos y confiables respecto de la información disponible o que entregan. § Citar sitios web visitados donde se extrae información, en trabajos de investigación. § Valorar la calidad del documento y los datos que brinda. 	<ul style="list-style-type: none"> § Informar sincrónica y diacrónicamente a través de medios tecnológicos. § Transferir información a otros usuarios por medio de plataformas virtuales sobre tareas académicas. § Utilizar bibliotecas y base de datos virtuales para el uso de información. § Utilizar revistas científicas virtuales indizadas, como bibliografía formal para tareas de investigación. § Tomar consciencia de la importancia de la información y el uso de los sistemas de información en la creación de conocimiento disciplinar e interdisciplinario.
Evaluación	
Indicadores de logro desempeño nivel 1	Indicadores de logro desempeño nivel 2
<ul style="list-style-type: none"> § Gestiona archivos en diferentes sistemas operativos, configurando y personalizando el escritorio de su ordenador. § Utiliza software básicos que ofrece el sistema operativo para tareas académicas § Aplica una o más herramientas tecnológicas para el procesamiento de información. § Cita recursos informáticos disponibles y sus alcances, en una tarea académica. § Mantiene la integridad-seguridad de sus archivos y la de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> § Utiliza páginas Web, plataformas o redes sociales. § Descarga documentos desde base de datos científicas. § Accede a bibliotecas virtuales para leer, resumir o interpretar información disponible. § Comparte y publica información al resto de sus compañeros o profesor, a través de algún medio virtual oficial para estos fines. § Comenta y discute sobre la fiabilidad de la información disponible en sitios web previniendo de su mal uso.
Estrategias metodológicas	
A través de estrategias asociadas con: Informes Escritos; elaboración de ensayos; elaboración de monografías; elaboración de presentaciones Power Point, Prezi y otros, como recurso de apoyo; uso de programas utilitarios en la elaboración de informes; búsqueda de información en intranet e internet.	

Elaboración propia

TABLA 6
Competencia genérica 12: capacidad crítica y autocrítica

Niveles de dominio de la competencia	
Nivel 1	Nivel 2
Delimitar problemas de baja y mediana complejidad, asumiendo algunas perspectivas de estudio para su abordaje directo, sobre la base de decisiones analíticas y contrastables.	Abordar problemáticas de alta complejidad considerando la multidimensionalidad de hechos, fenómenos y circunstancias de manera autónoma, reflexiva y libre.
Resultados de aprendizaje	
Resultados de aprendizaje nivel 1	Resultados de aprendizaje nivel 2
§ Analizar una situación como problema de la profesión para buscar una solución adecuada al contexto. § Identificar diferentes variables y contextos (micro, meso, macro) que inciden en un problema. § Contrastar información pertinente para la solución de un problema considerando la comprobación o refutación de hipótesis. § Comparar las posibles soluciones a una situación jerarquizando aquellas más convenientes según el contexto de intervención.	§ Plantear alternativas de solución en los diferentes contextos donde se produce el problema jerarquizándolas de acuerdo a su grado de importancia. § Reorganizar las propias actividades de acuerdo a los requerimientos de un problema. § Desplegar procesos de solución disciplinaria o interdisciplinaria. § Exponer pensamiento divergente en el análisis e intervención profesional. § Tomar decisiones reflexivas, autónomas y libres.
Evaluación	
Indicadores de logro desempeño nivel 1	Indicadores de logro desempeño nivel 2
§ Establece vínculos causales frente a una situación o temática abordada. § Utiliza una lógica predefinida y dirigida en el análisis de una problemática abordada. § Detecta situaciones problemas en su entorno y ofrece alternativas de solución. § Plantea estrategias de intervención monitoreando soluciones a una problemática. § Confronta posibles soluciones para buscar la mejor de ellas según el contexto de actuación.	§ Enfrenta problemas, evaluando factibilidad y viabilidad de las posibles soluciones. § Redefine estrategias a implementar. § Formula alternativas de solución originales y auténticas basados en análisis. § Asume una posición determinada respecto a una situación problema, basado en información relevante fundamentando su postura.
Estrategias metodológicas	
A través de estrategias didácticas como: Aprendizaje Basado en Problemas; estudios y análisis de caso; informes de investigación; seminarios de títulos; tesis, tesinas, memorias; proyecto de aula, entre otros.	

Elaboración propia.

TABLA 7
Competencia genérica N° 17: capacidad de trabajo en equipo

Niveles de dominio de la competencia	
Nivel 1	Nivel 2
Ejercitar la capacidad de trabajo colectivo, asumiendo roles y promoviendo un clima colaborativo de diálogo.	Autorregular el funcionamiento personal y de grupo en torno a la consecución de metas grupales, adecuando comportamiento para enfrentar situaciones de conflicto en la constitución y desarrollo del trabajo en equipo.
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
Resultados de aprendizaje nivel 1	Resultados de aprendizaje nivel 2
§ Practicar la escucha activa. § Participar activamente en el trabajo colectivo. § Asumir un rol determinado y asume una actuación consistente en torno a él. § Comunicar de manera efectiva sus ideas a otros miembros del grupo. § Intervenir en el trabajo en equipo, considerando las diferentes expresiones emocionales del grupo, para el logro de los objetivos comunes. § Organizar el tiempo y desarrollo de tareas, involucrando a todos los miembros del equipo.	Genera un ambiente de participación grupal, centrado en el logro de objetivos y las relaciones interpersonales. Regular la propia expresión emocional considerando al otro(s) y al contexto(s). Resolver situaciones de conflicto que afectan el funcionamiento de grupo. Aportar con saberes personales y disciplinares para el logro del objetivo común de un proyecto. Evaluar las actuaciones personales y grupales en el cumplimiento de los objetivos
Evaluación	
Indicadores de logro desempeño nivel 1	Indicadores de logro desempeño Nivel 2
§ Escucha para enriquecer el diálogo. § Adapta su conducta y rol para alcanzar los objetivos en común. § Expresa sus emociones y escucha la de otros, para la mejora del funcionamiento del grupo. § Crea contextos de comunicación sobre la base de la honestidad y verdad entre los miembros del equipo. § Asume responsabilidades compartidas al no alcanzar una meta.	Asume propuestas comunicativas de otros miembros del equipo, aunque sean críticas. Expresa respeto por las capacidades y aportes de los otros estableciendo interacciones sociales basadas en la colaboración y compromiso. Plantea sugerencias de una comunicación efectiva centrada en el diálogo constructivo. Implementa un sistema de comunicación centrada en la búsqueda de sentidos y significados comunes al grupo, de modo de construir identidad, pertenencia y acuerdos con las diferencias.
Estrategias metodológicas	
A través del desarrollo de experiencias de aprendizaje que incluyan en lo posible: Simulación; juego de roles; trabajo colaborativo; Aprendizaje + Servicio; entre otras.	

Elaboración propia.