

Proyecto UCO 1102

Desarrollo y Evaluación de Competencias Genéricas  
en la Universidad de Concepción

## Tomo II

Modelos para el desarrollo de las competencias genéricas en los  
Estudiantes de la Universidad de Concepción



Universidad de Concepción





## **Proyecto UCO 1102**

*Desarrollo y Evaluación de Competencias Genéricas en la Universidad de Concepción: Creación de un Programa Interdisciplinario para el Mejoramiento de los Aprendizajes de los Estudiantes y Desarrollo de Capacidades Institucionales*

© **Universidad de Concepción**

**Unidad de Investigación y Desarrollo Docente**

**UnIDD**

**Dirección de Docencia**

Edmundo Larenas 64-A

Concepción, Octava Región

Chile

**Registro de Propiedad Intelectual:** 227851

**ISBN:** 978-956-9280-03-0

**ISBN Tomo II:** 978-956-9280-05-4

**Diseño Portada:** Juan Carlos Oliva

polerarte.chile@gmail.com

**Primera Edición:** Mayo, 2013

**Proyecto Financiado por MECESUP UCO 1102**

**Ministerio de Educación**

**Chile**



## **Estimados Académicos y Estimadas Académicas de la Universidad de Concepción:**

La Unidad de Investigación y Desarrollo Docente (UnIDD), a través del proyecto MECESUP UCO 1102 *Desarrollo y Evaluación de Competencias Genéricas en la Universidad de Concepción: Creación de un Programa Interdisciplinario para el Mejoramiento de los Aprendizajes de los Estudiantes y Desarrollo de Capacidades Institucionales*, tiene el agrado de presentar a ustedes el presente libro, titulado: *Modelos para el Desarrollo de las Competencias Genéricas en los Estudiantes de la Universidad de Concepción* que, en su Segundo Tomo, reúne los Modelos de Enseñanza de 5 de las 25 competencias genéricas que se presentan en el Modelo Educativo de nuestra Casa de Estudios, las cuales fueron presentadas teóricamente en el Primer Tomo, titulado: *Referencias teóricas para la comprensión y desarrollo de competencias genéricas en la Universidad de Concepción*. Las mencionadas competencias son: *Compromiso Ético y Responsabilidad Social, Pensamiento Crítico, Habilidades de Comunicación Oral y Escrita, Habilidad para trabajar en Equipos Interdisciplinarios y Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos*.

La finalidad de la presente publicación es ofrecer a la Comunidad Universitaria los Modelos para el desarrollo de cada una de las competencias mencionadas, los cuales cuentan con: Competencias, Sub-competencias, Resultados de Aprendizaje, Indicadores y algunas Estrategias para poder implementar en nuestras aulas, cabe destacar que las estrategias pueden permitir el desarrollo de una o más competencias genéricas, dependiendo de cómo se oriente el trabajo y la evaluación. De esta forma, se va consolidando nuestro *Modelo de Desarrollo y Evaluación de Competencias Genéricas*.

Agradecemos profundamente a todos aquellos docentes, tanto de nuestra Universidad como de otras Universidades, nacionales y extranjeras, que con su expertiz nos colaboraron gentilmente.

Los invitamos cordialmente a revisar las siguientes páginas que estructuran, a través de sus apartados, los Modelos de Enseñanza de cada competencia genérica, para que juntos podamos continuar construyendo nuestra Universidad de Concepción.

Atentamente

**Unidad de Investigación y Desarrollo Docente  
UnIDD**



## Índice

Introducción.....	7
• Compromiso Ético y Responsabilidad Social.....	9
• Conceptualización	9
• Definición	9
• Perfil de Egreso	10
• Estructura para la Enseñanza de la competencia Compromiso Ético y Responsabilidad Social	11
• Subcompetencias y Resultados de Aprendizaje	13
• Resultados de Aprendizaje e Indicadores de Logro	15
• Estrategias Orientadoras para el Aprendizaje de la Competencia	18
• Referencias Bibliográficas	19
Pensamiento Crítico.....	21
• Conceptualización	23
• Definición	24
• Perfil de Egreso	24
• Estructura para la Enseñanza de la competencia Pensamiento Crítico	25
• Subcompetencias y Resultados de Aprendizaje	26
• Resultados de Aprendizaje e Indicadores de Logro	28
• Estrategias Orientadoras para el Aprendizaje de la Competencia	31
• Referencias Bibliográficas	33
Habilidades de Comunicación Oral y Escrita.....	35
• Conceptualización	37
• Definición	38
• Perfil de Egreso	39
• Estructura para la Enseñanza de la competencia Habilidades de Comunicación Oral y Escrita	39
• Subcompetencias y Resultados de Aprendizaje	40
• Resultados de Aprendizaje e Indicadores	42
• Estrategias Orientadoras para el Aprendizaje de la Competencia	47
• Referencias Bibliográficas	49
Habilidad para Trabajar en Equipos Interdisciplinarios.....	51
• Conceptualización	53
• Definición	54
• Estructura para la Enseñanza de la competencia Habilidad para Trabajar en Equipos Interdisciplinarios	55
• Subcompetencias y Resultados de Aprendizaje	80
• Resultados de Aprendizaje e Indicadores	57
• Estrategias Orientadoras para el Aprendizaje de la Competencia	60
• Referencias Bibliográficas	61

Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos.....	63
• Conceptualización	65
• Definición	65
• Perfil de Egreso	66
• Estructura para la Enseñanza de la competencia Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos	66
• Subcompetencias y Resultados de Aprendizaje	67
• Resultados de Aprendizaje e Indicadores de Logro	70
• Estrategias Orientadoras para el Aprendizaje de la Competencia	76
• Referencias Bibliográficas	77
Palabras Finales.....	79
Bibliografía General.....	81
Equipo.....	91



## Introducción

La Universidad de Concepción declara en su Modelo Educativo su compromiso para:

“formar estudiantes que posean los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer una profesión, que puedan resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, que estén capacitados para proponer nuevos desafíos, colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Dirección de Docencia-UdeC, 2011:2).

Es en este contexto donde surge el proyecto MECESUP UCO1102, *Desarrollo y Evaluación de Competencias Genéricas en la Universidad de Concepción: Creación de un Programa Interdisciplinario para el Mejoramiento de los Aprendizajes de los Estudiantes y Desarrollo de Capacidades Institucionales*. El proyecto recoge cinco de las competencias mencionadas en el Modelo Educativo de nuestra Casa de Estudios, ellas son: *Compromiso Ético y Responsabilidad Social, Pensamiento Crítico, Habilidades de Comunicación Oral y Escrita, Habilidad para Trabajar en Equipos Interdisciplinarios y Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos*.

Luego de la definición teórica, presentada en el Tomo I, y de la delimitación de los conceptos e ideas claves rescatados a partir de la literatura, expertos, estudiantes y egresados, se definieron Niveles de Logro, Resultados de Aprendizaje e Indicadores, los que juntos dan forma a los *Modelos de Enseñanza* de cada competencia mencionada. De esta manera, se va estructurando nuestro *Programa de Implementación de Competencias Genéricas* en la Universidad de Concepción.

Ambos libros se presentan como parte de los esfuerzos que hoy en día la Universidad realiza para desplazar las metodologías de enseñanza centradas en el docente, a una educación centrada en los estudiantes, en donde ellos son los principales actores de sus propios aprendizajes y, la evaluación de los mismos, es responsabilidad de ambos (Sánchez, Solar & Varas, 2010).



# Compromiso Ético y Responsabilidad Social

---



## Competencia Compromiso Ético y Responsabilidad Social

### Conceptualización

Una de las ideas claves que se presenta de manera transversal en la concepción contemporánea de profesión, es su implicación con propósitos sociales y responsabilidades, fundamentados tanto desde el punto técnico, como moral (Shulman, 1998; Goodlad, 1995; Colby *et al.* 2003) satisfaciendo así, de manera íntegra, la demanda y confianza de ciudadanos y clientes (Bolívar, 2005).

Se puede conceptualizar el comportamiento y la reflexión moral como algo constitutivo del ser humano, que a través de diversas etapas evolutivas, culmina en una actitud moral, cuyo objeto es la construcción de una propuesta moral (Aranguren, 1994). Esta actitud moral, debe estar arraigada en principios éticos, consensuados y reconstruidos a partir de un contexto histórico y atendiendo a intereses generalizables (Esquivel, 2006; Cortina, 1994, 2002). Al mismo tiempo, considerando que el comportamiento moral es una acción que involucra una toma de decisión, se debe tener presente que todo proceso de toma de decisiones obedece tanto a aspectos emocionales como cognitivos, ligados a un otro (Cabezas, 2010). Por lo tanto, esta actitud moral recién caracterizada, se construye a partir de una autonomía relacional (Vázquez, 2011), en tanto que el sujeto está capacitado para reflexionar sobre sus decisiones, y en cuanto que los otros aparecen como horizonte primordial bajo el cual toda decisión adquiere validez.

Desde un punto de vista educativo, lo anterior se concreta a través de un proceso que favorezca, por una parte, el desarrollo del juicio o razonamiento moral, la empatía, autoestima y perspectiva social, al mismo tiempo que, entrega las oportunidades de poner en práctica conductas prosociales, de cooperación, de autocontrol y participación.

## A. Definición

Se entenderá por Compromiso Ético y Responsabilidad Social como: *Capacidad y obligación de responder ante la sociedad, como persona, ciudadano y profesional, por acciones u omisiones, reflejando compromiso con los demás y con los principios y valores de justicia, bien común y dignidad absoluta de la persona. Se expresa en la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que contribuya, desde el servicio, a generar equidad para el desarrollo de todos, incluso de los que aún no han nacido.*

## B. Perfil de Egreso

Al finalizar su proceso de formación, los estudiantes de la Universidad de Concepción deberán evidenciar las siguientes características:

- Principios de pertenencia con su comunidad, demostrados en cada una de las acciones que impliquen intereses sociales, decidiendo y resolviendo problemas mediante el respeto de las necesidades del entorno, la autonomía de los otros y la propia.
- Actitudes reflexivas con capacidad de crítica y análisis, que permitan una relación responsable con el medio.
- Valoración del rol profesional de buscar el bienestar de los demás, a través del conocimiento de los fines de su profesión, buscando la excelencia en el servicio y aplicando la prudencia en las técnicas específicas.
- Reconocimiento de los valores que conviven en el contexto de su desempeño profesional, de tal forma de tomar decisiones y solucionar problemas de manera coherente con los requerimientos de las personas de la comunidad.
- Valoración de la deliberación y el consenso como mecanismo para lograr, a través del diálogo, verdaderos acuerdos entre personas y comunidades autónomas.

### **C. Estructura para la Enseñanza de la competencia Compromiso Ético y Responsabilidad Social.**

Advirtiendo la necesidad de una formación ética en la Universidad, el siguiente paso es decidir desde dónde y mediante qué recursos se debe concebir.

En primer lugar, es preciso considerar que en el aula universitaria pueden convivir diversas concepciones del bien común, representadas por estudiantes con aspiraciones muchas veces incompatibles. Ante ello, es imperioso tener presente que cualquier intento por reducir esa diversidad es nefasto para la convivencia y la consolidación de una comunidad de aprendizaje. De este modo, se propone fomentar comunidades deliberativas en la sala de clases, cuyo afán se aproxime a lo que Esquivel (2006) describe como sus características fundamentales:

- Una mayor legitimidad mediante un proceso de creciente deliberación inclusiva.
- Un ejercicio del razonamiento moral acerca del bien común.
- Una cierta reducción del desacuerdo moral.
- Una ampliación del conocimiento y de la comprensión mutua.

Estas características de las comunidades deliberativas son parte imprescindible de lo que se denomina ética cívica (Cortina, 1994), ética asentada en una reconstrucción a partir de contextos históricos, mediante la búsqueda de intereses generalizables, más que sobre concepciones de verdad o valores dogmáticos (Esquivel, 2006).

De acuerdo a Lozano *et al.* (2003) existen siete valores fundamentales que son la base de esta ética cívica: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo, diálogo, responsabilidad y justicia. Estos valores se pueden configurar como mínimos para orientar la reflexión y convivencia tanto en la sociedad, como al interior del aula.

Además de los mencionados valores de la ética cívica, es importante incorporar al trabajo con el estudiante oportunidades de desarrollo de la autonomía, pero con un carácter integrador que incorpore al otro como un sujeto frente al cual debo responder. Por ello se entiende la autonomía como un proceso de diferenciación e integración, mediante el cual los sujetos organizan sus

experiencias de acción e interacción con y en el mundo (Sepúlveda, 2003). Este proceso de diferenciación e integración, sin embargo, no es la consecución de un sujeto autosuficiente que toma decisiones sin ningún tipo de determinismo: más bien, le es inherente el ser socialmente constituido, definiendo sus compromisos básicos de valor, a raíz de las relaciones interpersonales y las dependencias mutuas (Vázquez, 2011).

Considerando lo anterior, si nos propones como objetivo promover en el estudiante la capacidad de adaptarse, insertarse y orientarse en la existencia moral (Cobo, 1993), la enseñanza del compromiso ético necesariamente debe considerar los siguientes elementos:

- Un proceso de capacitación docente que aborde de manera explícita la conceptualización de los valores mínimos que configuran la posibilidad de convivencia civil.
- La construcción de un ideal universitario centrado en la formación para el desarrollo de las comunidades.
- La construcción de escenarios para el desarrollo de aprendizajes interdisciplinarios, con atención a lo complejo de las problemáticas sociales, prestando atención a la necesidad de ir más allá de lo disciplinario-fragmentario en la actuación profesional.
- La promoción de un clima moral de aula, a partir del respeto activo, responsabilidad, igualdad y solidaridad.
- La utilización de metodologías de enseñanza activa y participativa, que fomenten el diálogo y la reflexión de los estudiantes.
- La implementación temprana de oportunidades de servicio, que promuevan la solución de problemas reales que afecten a las comunidades.
- Una vinculación activa y responsable con el medio.



#### D. Sub-competencias y Resultados de Aprendizaje

Considerando los elementos expuestos, la enseñanza del compromiso ético debe atender a tres niveles de desarrollo que lo articulan como una competencia propiamente tal: cognitivo, afectivo y procedimental.

Por ello, en un primer nivel se enfatiza en la comprensión de la dinámica de la actuación ética articulada a través del diálogo

En un segundo nivel se destaca en la utilización de estrategias que impliquen para el estudiante la capacidad de juicio y toma de decisiones en contextos de aprendizaje que simulen el ambiente profesional.

En un tercer nivel el acento está en la evaluación de las propias acciones de los estudiantes. Para ello es importante considerar la resolución de problemas atendiendo a las necesidades de las comunidades, prestando servicio de calidad que estimulen el desarrollo y las capacidades de los otros.

En coherencia con lo anterior, las subcompetencias y resultados de aprendizaje que se proponen son las siguientes:

<b>Primer Nivel</b>	
<b>Sub-competencias</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>
Los estudiantes comprenden el diálogo como una pieza fundamental para el logro de una identidad profesional comprometida con los mínimos que configuran el bienestar social.	Comprende la necesidad de solucionar problemas y tomar decisiones en el ámbito profesional, de acuerdo a propósitos que contemplen el bienestar de la comunidad.
	Reconoce el diálogo como elemento articulador para el consenso y desarrollo de unos valores mínimos que configuran la posibilidad de actuación profesional y convivencia en las sociedades democráticas.
	Comprende que su profesión se orienta de acuerdo a una finalidad, relacionada con poner en la práctica al servicio de otros complejos conocimientos y habilidades.

<b>Segundo Nivel</b>	
<b>Sub-competencias</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>
Los estudiantes discuten los comportamientos, acciones y fenómenos que se desarrollan en la convivencia civil como elementos circunstanciales que necesitan validarse desde una perspectiva ética.	Infiere los efectos o consecuencias que traen las decisiones profesionales en un contexto comunitario.
	Propone soluciones a los dilemas éticos en contextos profesionales
	Dialoga con el pluralismo político y moral de manera autónoma, manifestando respeto activo por sus compañeros como por la comunidad.

<b>Segundo Nivel</b>	
<b>Sub-competencias</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>
Los estudiantes actúan en su ámbito profesional considerando los elementos de juicio que proporciona la ética, en un margen que resguarda los mínimos, buscando los máximos morales.	Enfrenta dilemas profesionales desde una perspectiva que integra una visión de bienestar social, a través de alternativas sustentables, concretas y realizables en plazos determinados
	Solidariza con distintas comunidades mediante la búsqueda de un trabajo profesional colaborativo e interdisciplinario.
	Crea capacidades en su entorno profesional y su comunidad.
	Estimula el desarrollo de ambientes y climas favorables para el desempeño profesional.

### A. Resultados de Aprendizaje e Indicadores de Logro

A continuación se presentan tres tablas que resumen la información anterior, pero que además presentan los indicadores pertenecientes a cada resultado de aprendizaje.

	Sub Competencias	Resultados de Aprendizajes	Indicadores
Primer Nivel	Los estudiantes comprenden el diálogo como una pieza fundamental para el logro de una identidad profesional comprometida con los mínimos que configuran el bienestar social.	Comprende la necesidad de solucionar problemas y tomar decisiones en el ámbito profesional, de acuerdo a propósitos que contemplen el bienestar de la comunidad.	Comprende que un dilema moral implica un conflicto de principios morales.
			Identifica dilemas morales comunes que debe enfrentar su profesión.
		Reconoce el diálogo como elemento articulador para el consenso y desarrollo de unos valores mínimos que configuran la posibilidad de actuación profesional y convivencia en las sociedades democráticas.	Reconoce que su actuación profesional involucra tomar decisiones de las cuales se debe responsabilizar.
			Comprende que el diálogo es el elemento articulador del consenso.
			Diferencia el consenso de la estrategia unilateral.
			Participa en las discusiones de su clase, a través del diálogo abierto y el respecto activo.
			Reconstruye a través del diálogo unos valores mínimos para la convivencia en el aula.
			Comprende que su profesión se orienta de acuerdo a una finalidad, relacionada con poner en la práctica al servicio de otros complejos conocimientos y habilidades.
Describe aquellos elementos de su profesión que podrían poner al servicio de los demás, beneficiando a su comunidad.			

	Sub Competencias	Resultados de Aprendizajes	Indicadores
Segundo Nivel	Los estudiantes discuten los comportamientos, acciones y fenómenos que se desarrollan en la convivencia civil como elementos circunstanciales que necesitan validarse desde una perspectiva ética.	Infiere los efectos o consecuencias que traen las decisiones profesionales en un contexto comunitario.	Distingue los efectos positivos de los negativos de una decisión en contexto comunitario.
			Analiza críticamente las circunstancias que podrían afectar una decisión profesional.
			Organiza jerárquicamente las alternativas de decisión, de acuerdo a criterios que se orienten al bienestar de los demás.
			Despeja, en la manera de lo posible, la incertidumbre de las alternativas de decisión, de acuerdo a una orientación hacia el bien común.
		Propone soluciones a los dilemas éticos en contextos profesionales.	Extrapolando problemas y soluciones de un contexto a otro, considerando su factibilidad.
			Analiza los dilemas éticos del ámbito profesional contrastando con las posibles soluciones de acuerdo a un marco valórico.
			Argumenta las posibles soluciones de los posibles dilemas éticos que se presentan en la vida cotidiana y profesional.
		Dialoga con el pluralismo político y moral de manera autónoma, manifestando respeto activo por sus compañeros como por la comunidad.	Comprende que una misma comunidad pueden existir y convivir distintas posturas políticas y morales.
			Interactúa con sus compañeros buscando intereses generalizables.
			Valora el pluralismo político y moral como elementos característicos de las democracias.

	Sub Competencias	Resultados de Aprendizajes	Indicadores
Tercer Nivel	Los estudiantes actúan en su ámbito profesional considerando los elementos de juicio que proporciona la ética, en un margen que resguarda los mínimos, buscando los máximos morales.	Enfrenta dilemas profesionales desde una perspectiva que integra una visión de bienestar social, a través de alternativas sustentables, concretas y realizables en plazos determinados.	Propone alternativas de solución sustentables a dilemas profesionales.
			Propone alternativas de solución concretas y realizables en plazos determinados.
		Solidariza con distintas comunidades mediante la búsqueda de un trabajo profesional colaborativo e interdisciplinario.	Colabora activamente con los equipos de trabajo en los que participa.
			Valora los equipos de trabajo interdisciplinario como una posibilidad de dar solución concreta a problemas de la comunidad.
		Crea capacidades en su entorno profesional y su comunidad.	Promueve el uso razonable y sustentable de los recursos en su lugar de trabajo.
			Estimula prácticas que beneficien el bienestar de los equipos de trabajo.
		Estimula el desarrollo de ambientes y climas favorables para el desempeño profesional.	Lidera estrategias para la promoción de un buen ambiente laboral.
Defiende las buenas prácticas.			

## E. Estrategias Orientadoras para el Aprendizaje de la Competencia

Para desarrollar la competencia de Compromiso Ético, se propone integrar de manera transversal una reflexión constante sobre los dilemas y responsabilidades morales que deberá enfrentar cada profesional en el campo laboral. Para ello es fundamental desarrollar actividades que estimulen actitudes de respeto y cuidado, de tal modo de potenciar comportamientos profesionales coherentes con las necesidades sociales. De este modo, se proponen las siguientes estrategias:

- *Discusión de dilemas morales:* Con respecto a la discusión de dilemas morales, el método tradicional para lograr lo anterior es a través de la confrontación con situaciones desafiantes que involucren un dilema moral y obliguen a los estudiantes a tomar una decisión y ofrecer posibles soluciones a los problemas.

Al respecto, es imprescindible tener presente en cada discusión, que se deben favorecer las actitudes dialógicas de tal modo de buscar un consenso válido para un dilema.

- *Análisis de incidentes críticos:* El análisis de incidentes críticos responde a una necesidad de poder contextualizar los problemas profesionales que se analizan desde las disciplinas. De este modo, mediante la presentación de casos desestabilizadores, se pretende que los estudiantes trabajen cooperativamente buscando una solución, analizando los principios a partir de los cuales se toman esas decisiones. Estos principios tienen un origen racional y emocional, por lo que frecuentemente deben ser explicitados y analizados.
- *Proyectos de Aprendizaje y Servicio:* Son proyectos pedagógicos de servicio comunitario de calidad, integrados al currículum, en los cuales los estudiantes aplican, verifican y profundizan los aprendizajes, aportando a la solución de un problema comunitario. Aquello permite actualizar y verificar lo estudiado en situaciones reales, dando sentido a lo que ya se sabe. Al mismo tiempo, favorece la motivación de los estudiantes para investigar aquello que no se sabe, pero que es necesario para resolver el problema planteado. Del mismo modo, colabora en el desarrollo de la creatividad e iniciativa.

Por otro lado, y dado que incorporan los requerimientos de la comunidad, los proyectos de Aprendizaje y Servicio incentivan, además de la intencionalidad pedagógica, una intencionalidad solidaria.

## Referencias Bibliográficas

- Aranguren, J.L. (1994). *Obras Completas*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Cabezas, M. (2010) Autonomía y emocionalidad en el agente moral. *Factótum* 7, 76-85.  
Recuperado de [http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_7/articulos/Factotum\\_7\\_7\\_Mar\\_Cabezas.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_7/articulos/Factotum_7_7_Mar_Cabezas.pdf)
- Cobo, J. (1993) *Educación ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid: Endymion.
- Colby, A.; Ehrlich, T.; Beaumont, E. & Stephen, J., (2003). *Educating citizens: reparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- Cortina, A. (2002) *Ética cívica y ética de mínimos: El papel de las fundaciones*. Mimeo.  
Recuperado de <http://www.eticagro.org/modules/smartsection/item.php?itemid=28>
- Esquivel, N. (2006) Ética Cívica: una alternativa más para la educación. *Tiempo de Educar*, 7(13), 31-66. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31171303.pdf>
- Goodlad, S. (1995). *The quest for quality. Sixteen forms of heresy in higher education*. Buckingham: SRHE y Open University.
- Lozano, F., Boni, A., Siurana, C. & Calabuig, C. (2003). La enseñanza de valores éticos en las carreras científico-técnicas. Experiencia del grupo de innovación docente en educación en valores en los estudios científico-técnicos en la UPV (Universidad Politécnica de Valencia). OEI, Monografías virtuales, ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, 3, ISSN 1728-0001.  
Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/vivencia02.htm>

Sepúlveda, M. (2003) Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII, (1), 27-35. Recuperado de

<http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17294/18034>

Shulman, L. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.

Vázquez, V. (2011) ¿Educar al sujeto moral según criterios de autonomía o de heteronomía?. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/068.pdf>



## Pensamiento Crítico





## **Competencia Pensamiento Crítico**

### **Conceptualización**

El pensamiento crítico ha sido destacado en numerosas investigaciones, por considerarlo necesario para el desarrollo de habilidades que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes y por tanto el desempeño de los estudiantes (Wenglinsky, 2000, 2002, 2004; Moore & Stanley, 2010). Facione (2007), amplía la importancia del pensamiento crítico, aludiendo que éste es el 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. De ahí que Siegel (1985, en Bailin & Siegel, 2003) considere el pensamiento crítico como un ideal educativo, cuyo objetivo final es desarrollar autonomía y autoeficiencia en los estudiantes, en este sentido, la educación superior debería educarlos como ciudadanos profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar problemas, buscar soluciones para ser planteadas a la sociedad y asumir responsabilidades (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, 1999; en Marciales, 2003)

Considerando lo anterior, se puede describir el Pensamiento Crítico como un pensamiento de calidad, diferente al pensamiento habitual, que se distingue por su carácter reflexivo e intencionado hacia el logro de un propósito, requiriendo que las personas activen sus recursos cognitivos y ejerzan un control metacognitivo (Valenzuela, 2008a; en Valenzuela y Nieto, 2008). Para el logro de los objetivos, el pensamiento crítico requiere el despliegue de diferentes habilidades como son la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y la autorregulación (Nieto, Saiz & Orgaz, 2009). Estas habilidades constituyen, a consideración de varios autores, un elemento central de este tipo de pensamiento: la necesidad de que haya enjuiciamiento, entendiéndolo como someter una cuestión a examen, discusión y juicio (Páez, 2008). Sin embargo, estas habilidades por sí solas no son suficientes para que una persona logre pensar críticamente, complementariamente se necesita, por un lado, de la disposición o motivación - expresada a través de la decisión y la persistencia (Valenzuela y Nieto, 2008)- y, por otro, de la inclusión de los aspectos creativos del pensamiento crítico tales como idear alternativas, hipótesis y definiciones, y el desarrollo de planificaciones para la experimentación.

El pensamiento crítico no se configura como una actividad individual o competitiva, por el contrario, ésta debe considerarse como una tarea colaborativa (Facione, 2007), que se desarrolla

desde una visión social que, de acuerdo a Missimer (1988, Marciales, 2003), rechazaría los actos del pensamiento de forma aislada y fuera del contexto histórico en el que acontece. Posteriormente, Paul (1992) refuerza estas ideas distinguiendo un pensamiento crítico débil y otro fuerte; el sentido fuerte permitiría a los pensadores críticos ser capaces de someterse a los mismos patrones intelectuales que sus oponentes, atreverse a reconocer la verdad en los puntos de vista opuestos, pensar multilógica y dialógicamente, vivir comprometido con principios críticos de su propio pensamiento y, en consecuencia, estar orientado al servicio de los intereses de diversas personas o grupos. A través de esta distinción, Paul expone el carácter subjetivo del pensamiento crítico y su dependencia al contexto y a los intereses del pensador (Marciales, 2003). Por lo tanto, más allá de la *buena forma* del argumento, el énfasis de esta visión se vuelca sobre la capacidad para contemplar perspectivas diferentes a la propia, dialogar con otros, tomar en consideración todas las alternativas y cotejarlas con la realidad.

### A. Definición

24

En la Universidad de Concepción se comprenderá la competencia de Pensamiento Crítico como: *Pensamiento de orden superior autónomo y activo, que responde a situaciones circunscritas a un dominio epistemológico específico. Integra la perspectiva personal, la de otros, y su contexto en el análisis de la información, la interpretación, la reflexión, la evaluación de las implicancias y consecuencias, las explicaciones y la emisión de juicios fundamentados en pos de un propósito definido. Comprende la observación y el uso de estándares para evaluar el propio pensamiento, permitiendo la autocorrección del mismo.*

### B. Perfil de Egreso

Considerando la competencia Pensamiento Crítico como una competencia genérica, sello de la Universidad de Concepción, la persona egresada de esta Institución con Pensamiento Crítico es un profesional:

- Autónomo, capaz de tomar decisiones y emitir juicios argumentados en base a evidencias e integrando a su perspectiva los antecedentes del contexto y los aportes que surgen de la perspectiva de los demás.

- Considera las situaciones desde diferentes perspectivas, pues valora a los otros como fuente de enriquecimiento personal y de su perspectiva, mostrándose como una persona flexible y abierta al diálogo.
- Enfrenta los desafíos y problemas reuniendo el máximo de información, analizando los antecedentes, buscando distintas alternativas y evaluando los riesgos, beneficios y el impacto que cada una de ellas tiene sobre sí y sobre los otros, asumiendo las responsabilidades de cada decisión y acción.
- Es una persona humilde, que conoce sus capacidades, recursos y limitaciones, a través de una constante evaluación de sí mismo, los resultados de esta evaluación le permiten reconocer errores, perseverar y/o solicitar las ayudas pertinentes.

### **C. Estructura para la Enseñanza de la competencia Pensamiento Crítico**

En base a la definición planteada se señalan las siguientes sub-competencias necesarias para que los estudiantes de la Universidad de Concepción puedan desarrollar la competencia de Pensamiento Crítico:

- Los estudiantes conocen el concepto de Pensamiento Crítico y los comportamientos profesionales concretos a través de los cuales se ejerce en su profesión.
- Los estudiantes analizan los argumentos y la información relativa a una situación particular.
- Los estudiantes valoran el Pensamiento Crítico como un camino para proteger la dignidad de las personas y ejercer la equidad.
- Los estudiantes generan una perspectiva personal, juicio y/o solución respecto al objeto de análisis.
- Los estudiantes incorporan en su perspectiva personal las posiciones de los otros y los antecedentes del contexto.
- Los estudiantes autoevalúan los procesos cognitivos que llevan a cabo, como una forma de mejorar permanentemente los productos del pensamiento.



Entendiendo que el desarrollo de la competencia de Pensamiento Crítico depende de la incorporación de ésta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las seis sub-competencias mencionadas, se han distribuido en tres niveles de formación, identificando los aprendizajes que se espera en cada una de ellas e indicadores que permiten la observación y la medición del aprendizaje.

Los niveles de formación y las sub-competencias van en orden creciente de complejidad y son complementarias para la expresión de un pensamiento de calidad, ellos son la guía para establecer los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y la evaluación a emplear en determinada asignatura.

#### D. Sub-competencias y Resultados de Aprendizaje

26

A continuación se presentan los niveles de la competencia Pensamiento Crítico con las respectivas sub-competencias y resultados de aprendizaje asociados.

<b>Primer Nivel</b>	
<b>Sub-competencias</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>
Conocen el concepto de pensamiento crítico y los comportamientos profesionales concretos a través de los cuales se ejerce en su profesión.	Conoce las bases teóricas del concepto de Pensamiento Crítico.
	Reflexiona en torno a la importancia del pensamiento crítico para el posterior desempeño profesional.
	Conecta el conocimiento teórico con situaciones reales de la vida académico profesional.
	Valora el pensamiento crítico como competencia necesaria para el actuar de un profesional de calidad.
Analizan los argumentos y la información relativa a una situación particular.	Busca aclarar los elementos relativos a la información o hechos que le son presentados.
	Analiza la información y los argumentos que le son presentados.
	Realiza inferencias de la información y de los hechos presentados.

<b>Segundo Nivel</b>	
<b>Sub-competencias</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>
Valoran el pensamiento crítico como un camino para proteger la dignidad de las personas y ejercer la equidad.	Valora las situaciones proyectándose simbólicamente en el lugar de los demás.
	Busca entender totalmente las ideas de otros antes de emitir un juicio.
	Considera su conducta desde la perspectiva de los otros.
Generan una perspectiva personal, juicio y/o solución respecto al objeto de análisis.	Evalúa evidencias, hechos y/o problemas emitiendo un juicio personal.
	Argumenta fundamentadamente sus juicios.
	Valida las fuentes de información que sustentaran sus argumentos.
	Genera explicaciones y/o alternativas para la solución de problemas, considerando los impactos de cada una.

<b>Tercer Nivel</b>	
<b>Sub-competencias</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>
Incorporan en su perspectiva personal las posiciones de los otros y los antecedentes del contexto.	Desarrolla sensibilidad al contexto.
	Analiza la coherencia de juicios propios y ajenos, fundamentando de manera pertinente sus decisiones y propuestas.
	Empatiza con sus interlocutores y/o los otros involucrados en el problema.
	Considera las opiniones diferentes a la suya, en una actitud de cooperación y de apertura al aprendizaje.
Autoevalúan los procesos cognitivos que llevan a cabo.	Monitorea auto conscientemente las actividades cognitivas propias, los elementos utilizados en esas actividades y los resultados obtenidos.
	Corrige el razonamiento o el resultado de éste cuando la evidencia lo requiere.



## E. Resultados de Aprendizaje e Indicadores de Logro

A continuación se presentan tres tablas que resumen la información anterior, pero que además presentan los indicadores pertenecientes a cada resultado de aprendizaje.

28

	Sub Competencias	Resultados de Aprendizajes	Indicadores	
Primer Nivel	Conocen el concepto de Pensamiento Crítico y los comportamientos profesionales concretos a través de los cuales se ejerce en su profesión.	Conoce las bases teóricas del concepto de pensamiento crítico.	Identifica los propósitos del Pensamiento Crítico. Reconoce las habilidades necesarias para el ejercicio del Pensamiento Crítico.	
		Reflexiona en torno a la importancia del pensamiento crítico para el posterior desempeño profesional.	Reconoce la importancia del Pensamiento Crítico en el desempeño académico y profesional. Identifica los aportes que la práctica del Pensamiento Crítico proporciona a su desempeño académico y profesional.	
		Conecta el conocimiento teórico con situaciones reales de la vida académico profesional.	Identifica situaciones académicas pasadas en las que fueron aplicadas habilidades y actitudes relacionadas al Pensamiento Crítico. Identifica situaciones del ámbito académico profesional que pueden resolverse con mayor calidad si se pone en práctica actitudes y habilidades del Pensamiento Crítico.	
		Valora el Pensamiento Crítico como competencia necesaria para el actuar de un profesional de calidad.	Reconoce el Pensamiento Crítico como una herramienta eficaz para afrontar los desafíos que propone el ejercicio profesional. Aplica elementos del Pensamiento Crítico en el análisis de situaciones dadas por el docente. Reconoce que el uso del Pensamiento Crítico genera resultados más enriquecidos y de mejor calidad.	
		Analizan los argumentos y la información relativa a una situación particular	Busca aclarar los elementos relativos a la información o hechos que le son presentados.	Realiza preguntas aclaratorias o utiliza elementos como el parafraseo o la síntesis. Identifica las premisas y las conclusiones de un argumento.
				Identifica los principios o ideas que sustentan un juicio. Comprende los supuestos subyacentes en un argumento. Diferencia entre hechos objetivos de opiniones y valoraciones.
			Analiza la información y los argumentos que le son presentados.	Reconoce relaciones importantes entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones.



	Realiza inferencias de la información y de los hechos presentados.	Comprende y expresa el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.
		Categoriza las situaciones.
		Identificar y asegura los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables.
		Utiliza correctamente el componente explicativo de los hechos que analiza e interpreta.
		Formula y emplea correctamente hipótesis y conjeturas, sin recurrir a elementos ad-hoc.

	Sub Competencias	Resultados de Aprendizajes	Indicadores
Segundo Nivel	Valoran el pensamiento crítico como un camino para proteger la dignidad de las personas y ejercer la equidad	Valora las situaciones proyectándose simbólicamente en el lugar de los demás.	Antepone el bienestar emocional de los demás antes de enjuiciar opiniones o conjeturas
			Considera las situaciones y el marco social en el que se encuentra
		Busca entender totalmente las ideas de otros antes de emitir un juicio	Escucha activamente la presentación de argumentos del otro
			Realiza preguntas aclaratorias o utiliza elementos como el parafraseo o la síntesis.
			Identifica las fortalezas y debilidades de puntos de vista opuestos
			Evalúa los impactos que sus acciones tiene sobre los demás
	Considera su conducta desde la perspectiva de los otros	Reconoce al otro como un interlocutor válido que enriquece su perspectiva	
		Generan una perspectiva personal, juicio y/o solución respecto al objeto de análisis	Establece un listado de criterios de evaluación
	Comprende el objeto y propósito de la evaluación y cuál es la función del asunto al cual se supone ha de servir		
	Contrasta la información recibida con los criterios establecidos		
	Expresa asertivamente su opinión respecto al tema de discusión		
	Argumenta fundamentadamente sus juicios	Busca e integra información de la propia disciplina y de otras si lo amerita para respaldar su posición	
		Argumenta sus juicios desde modelos y valores que los sustentan con coherencia lógica	
		Deja constancia de las fuentes de información utilizadas en sus argumentos.	
	Valida las fuentes de información que sustentaran sus argumentos	Reconoce fuentes de información	
		Establece criterios como la validez y la consistencia para evaluar y seleccionar una fuente	
Reconoce más de una posición razonable para ser tomada en cuenta			
Genera explicaciones y/o alternativas para la solución de	Compara las fuentes de información alternativas		
	Presenta los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente, en las formas de explicaciones y/o alternativas de solución y posibles interacciones entre ellas		



		problemas, considerando los impactos de cada una	Identifica consecuencias positivas y negativas en la implementación de alguna propuesta de solución
			Contrasta las alternativas de solución con su escala de valores
	<b>Sub Competencias</b>	<b>Resultados de Aprendizajes</b>	<b>Indicadores</b>
Tercer Nivel	Incorporan en su perspectiva personal las posiciones de los otros y los antecedentes del contexto	Desarrolla sensibilidad al contexto	Examina el entorno y sus características sociales
			Reconoce circunstancias excepcionales o irregulares, limitaciones especiales, contingencias, evidencias insuficientes y la posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto a otro
			Considera las situaciones y el marco social en el que se encuentra
		Analiza la coherencia de juicios propios y ajenos, fundamentando de manera pertinente sus decisiones y propuestas	Analiza sus juicios y los expone estableciendo relaciones entre los diferentes puntos de vista presentados
			Expresa efectivamente su discrepancia o acuerdo con las opiniones presentadas en instancias de diálogo o debate
			Expone las posibles consecuencias de los juicios de los otros
			Entiende los puntos de vista y los argumentos de los otros
	Empatiza con sus interlocutores y/o los otros involucrados en el problema	Manifiesta en su razonamiento la búsqueda del bien común	
		Dialoga permanentemente con los otros a fin de enriquecer su perspectiva.	
	Considera las opiniones diferentes a la suya, en una actitud de cooperación y de apertura al aprendizaje	Somete a análisis sus juicios si los argumentos presentados por los interlocutores son más fuertes que los propios	
		Integra a su discurso o repertorio conductal las opiniones expresadas por otros	
	Autoevalúan los procesos cognitivos que llevan a cabo	Monitorea auto conscientemente las actividades cognitivas propias, los elementos utilizados en esas actividades y los resultados obtenidos	Establece criterios y estándares mediante los cuales analiza y evalúa el propio pensamiento
			Tiene conciencia de cómo está siendo afectado su juicio por su emocionalidad y hasta qué punto está dispuesto a aceptarlo
			Reconoce los límites de su conocimiento
Identifica las circunstancias en las que su juicio puede verse afectado por su egocentrismo, sesgos y/o prejuicios			
Corrige el razonamiento o el resultado de éste cuando la evidencia lo requiere		Confirma, valida o corrige el razonamiento o el resultado de éste en base a la evaluación que realiza	
	Realiza acciones para compensar sus limitaciones.		

## F. Estrategias Orientadoras para el Aprendizaje de la Competencia

Para favorecer el desarrollo del Pensamiento Crítico en los alumnos de la Universidad de Concepción es necesario que las salas de clases se conviertan en espacios de diálogo donde los docentes y los alumnos tengan la oportunidad de intercambiar dudas, hipótesis, alternativas de respuestas e ideas en relación al tema en cuestión.

Los docentes, por tanto, generarán, ambientes que posibiliten el ejercicio sistemático de las habilidades de Pensamiento Crítico, presentando a los alumnos desafíos intelectuales que acrecienten la curiosidad de los alumnos. Estos desafíos deben pretender no solo el acopio de información, sino que el procesamiento de los contenidos y la profundización del conocimiento.

Como alternativas de estrategias metodológicas que propician la práctica y el desarrollo de la competencia de Pensamiento Crítico se propone:

- *Estrategias Dialógicas:* Mediante preguntas, foros, argumentación u otras actividades se pretende que el alumno analice la información y en base a ésta, y a nueva información que pudiera recopilar, elabore una respuesta que puede ir orientada a la generación de un argumento, alternativas para la solución de problemas, hipótesis, interpretaciones o nuevas aplicaciones; la exploración de implicancias, la integración o evaluación de la información. El diálogo, además, incluye aspectos socioafectivos, pues el aprendizaje pasa a ser una construcción social, una tarea colaborativa entre los participantes, incluido el profesor.
- *Estudios de Casos:* Los casos son ejemplos complejos en los que el estudiante accede a una visión de un problema en un contexto determinado y le exigen aplicar conceptos teóricos de acuerdo a las variables, actores y procesos presentados.
- *Actividades de Laboratorio:* Específicamente las actividades del tipo *predecir – observar – explicar- reflexionar* y las de *investigación*, ya que permiten la construcción o reconstrucción de un conocimiento en pos de la solución de un problema. Exige a los alumnos realizar predicciones analizando las posibles circunstancias, proponer estrategias posibles de resolución, etc. En definitiva, crea oportunidades para que se ejercite la formulación de preguntas e hipótesis, la planificación, el análisis de variables y la generación de explicaciones alternativas.

- *Aprendizaje Basado en Problemas:* Esta estrategia utiliza problemas como el contexto para que los estudiantes adquieran tanto conocimientos de una temática, como habilidades de pensamiento y de solución de problemas, construyendo equipos de trabajo orientados hacia una meta común. Para alcanzar esta meta, los alumnos deben identificar el problema, las necesidades de aprendizaje, buscar la información necesaria y luego regresar al problema, por lo tanto, deben asumir el protagonismo de su aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, será necesario diseñar estrategias de evaluación pertinentes, en las que el alumno deba ir más allá de la mera reproducción de contenidos y avanzar a la argumentación de una perspectiva, la emisión de un juicio, la generación de una hipótesis, etc. Además es importante que se fortalezcan las habilidades autorregulatorias del pensamiento, a través de la incorporación del mismo alumno como agente evaluador de su desempeño, además de incluir evaluaciones de proceso que entreguen a los alumnos retroalimentación y directrices para su mejora.

### Referencias Bibliográficas

- Bailin, S. & Siegel, H. (2003). Critical Thinking. En Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P (Ed.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (pp. 181-193). Blackwell Publishing.
- Facione P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Traducido por Bernat M. C. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Marciales G. (2003) *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos.* (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
- Moore B. & Stanley, T. (2010). *Critical Thinking and Formative Assessments: Increasing the Rigor in Your Classroom.* New York: Eye on Education, Inc.
- Nieto A., Saiz C., 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. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/REMA/v14n1/vol14n1a1.pdf>
- Paul, R.W. (1992). Teaching critical thinking in the Strong Sense. En R.A. Talaska (Ed.), *Critical reasoning in contemporary culture* (pp. 135–156). Albany, NY: State University of New York Press.
- Valenzuela J., Nieto A. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista electrónica de motivación y emoción.* 11(28). Recuperado de

<http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>

Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: The Milken Family Foundation and Educational Testing Service.

Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*. 10(12).

Wenglinsky, H. (2004). Facts or Critical Thinking Skills? — What NAEP Results Say. *Teaching for Meaning*. 62(1), 32-35.

# Habilidades de Comunicación Oral y Escrita

---





## Competencia Habilidades de Comunicación Oral y Escrita

### Conceptualización

Las exigencias académicas y laborales de hoy en día obligan a los futuros profesionales a prepararse en distintos ámbitos, en donde la comunicación cumple un rol fundamental. Por esta razón, es de real importancia desarrollar la Competencia de Habilidades de Comunicación Oral y Escrita a través de estrategias didácticas que permitan su constante práctica. A continuación se definirán los conceptos más importantes que fundamentan el desarrollo y evaluación de la competencia.

#### Comunicar

Comunicar es aquel proceso complejo e interactivo que se desarrolla con el otro a fin de compartir lo que interpretamos de nuestro mundo. Este proceso implica que hayamos adquirido, de forma innata, la lengua y que sepamos utilizarla en los diversos escenarios de la vida cotidiana de acuerdo a las necesidades de comunicación.

Según el modelo de los Factores de la Comunicación de Jakobson, citado en Marín (2008), esta interacción se establece entre un *emisor* y un *receptor* que, en un *contexto* específico, entregan un *mensaje* a través de un *canal*, ya sea *oral* o *escrito*, y con un determinado *código*.

#### Evolución del concepto de competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa tiene sus inicios desde la lingüística estructuralista de Saussure, en donde se define que la capacidad de comunicarnos viene dada por dos elementos: *lengua* y *habla*. El primero de estos conceptos dice relación con el sistema de reglas que comparte una comunidad discursiva -similar a un diccionario interno- y el segundo, a la capacidad y la voluntad de poner en acción este sistema (Saussure, 1945).

Luego Noam Chomsky modifica estos dos conceptos por los de *competencia lingüística* y *actuación*. Fundado en la teoría de la gramática generativa, comienza la definición de competencia, en donde la persona no sólo conoce su lengua, sino también es capaz de hilar semántica y sintácticamente enunciados que le permitan comunicarse con los otros a través del *acto* de *hablar*. Ambas teorías definen a un hablante competente sólo por el conocimiento semántico y sintáctico que éste posea de su lengua.

Sin embargo, en la década del 70', Hymes propone un nuevo concepto, que no sólo considera el conocimiento de la lengua y el cómo utilizarla, además incluye la adecuación, motivación, coherencia y la intención del hablante y del receptor del mensaje en el acto comunicativo (Arnáez, 2006; Lomas, Osorio, Tusón, 1993; Cassany, 2011; Pilleux, 2001; Hernández, 2003; Rubio, 2009; Jiménez; 2010). Es así como surge el concepto de *competencia comunicativa*, en donde una persona comunicativamente competente es aquella que posee conocimiento de su lengua y la habilidad para adecuarse a distintos contextos al elaborar enunciados, orales y escritos, coherentes y cohesivos, utilizando estrategias de comunicación verbal y no verbal, considerando siempre las intenciones comunicativas (Hernández, 2003; Durán, López, Sánchez-Enciso y Sediles, 2009).

### **Producción y comprensión**

La *competencia comunicativa* se demuestra a partir de dos macroprocesos: producción o la especial forma que posee un emisor para elaborar su mensaje y comprensión o recepción de este mensaje. Ambos procesos se pueden evidenciar a partir de dos canales: oral o escrito.

38

La producción y comprensión oral, se refieren a las habilidades de hablar y escuchar, en cambio, la producción y comprensión escrita, se refieren a las habilidades de escribir y leer. Si bien se realiza esta distinción, cabe señalar que ninguna de las cuatro habilidades se puede desarrollar de forma aislada.

#### **A. Definición**

Se considerará, en la Universidad de Concepción, que la competencia Habilidades de Comunicación Oral y Escrita corresponde a la: *Elaboración de distintos tipos de textos, tanto a nivel oral como escrito, con enunciados coherentes y cohesivos, que se adecuan a contextos formales y académicos. Para ello, se utiliza el conocimiento de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que permitirán integrar las intenciones del porqué decimos lo que decimos y cómo lo decimos a fin de mantener un diálogo crítico y constructivo. Al mismo tiempo involucra la habilidad de comprender distintos tipos de textos teniendo presente su finalidad, proyección y la propia reflexión.*

## B. Perfil de Egreso

Un estudiante egresado de la Universidad de Concepción, debiese demostrar los siguientes comportamientos, actitudes y valores relacionados con la competencia de comunicación oral y escrita:

- Conocimiento de diversas estrategias de comunicación verbal y no verbal que le permitan expresar de forma oral contenidos, ideas y opiniones fundadas en situaciones formales de comunicación, y valorar las opiniones fundadas de los otros, para así desarrollar conversaciones críticas y constructivas a fin de contribuir a su desarrollo académico y profesional.
- Conocimiento de diversas estrategias, técnicas y reglas de escritura que le permitan producir distintos tipos de textos académicos escritos y valorar su escritura fundamentada como parte de su desarrollo académico y profesional.
- Leer comprensivamente diversos tipos de textos académicos y valorar la comprensión de lectura como una herramienta que le permita desarrollarse académica y profesionalmente.

39

## C. Estructura para la Enseñanza de la competencia Habilidades de Comunicación Oral y Escrita

La competencia de Habilidades de Comunicación Oral y Escrita está compuesta por tres sub-competencias:

- *Comunicación Oral*: Comunicar de forma oral contenidos, ideas y opiniones fundadas en situaciones formales de comunicación demostrando dominio del tema y utilización adecuada del material de apoyo, si es que corresponde. Además demuestra actitud de escuchar y generar diálogo crítico y constructivo con su interlocutor, respetando a la audiencia.

• —

- *Comunicación Escrita:* Producir variados tipos de textos solicitados por su carrera, sabiendo presentar fundadamente el contenido, cuidando los aspectos formales, ortografía, coherencia y cohesión, intertextualidad y uso del léxico especializado.
- *Comprensión de Lectura:* Leer comprensivamente diversos tipos de textos, considerando el propósito de lectura.

Si bien las tres subcompetencias se presentan separadas y cada una con tres niveles de desarrollo, hay que tener presente ellas fortalecen de manera paralela, además, sólo podemos incrementar el nivel de dominio de la competencia a través de práctica constante. Es por ello que, a lo largo de la estructura de la competencia, se van incorporando nuevos resultados de aprendizaje que van aumentando el nivel de exigencia, a medida que se va desarrollando la práctica de la misma, ya sea en un mismo año académico o a lo largo de toda la carrera.

#### D. Sub-competencias y Resultados de Aprendizaje

A continuación se presentarán las subcompetencias y resultados de aprendizaje de manera separada y por niveles de logro. Cabe señalar que el primer nivel es la base de la competencia a la que se le agregan más resultados de aprendizaje en el siguiente nivel, de manera de que la competencia se va complementando a medida que avanza, no así sus resultados de aprendizaje.

<b>Sub competencia Comunicación Oral</b>	
Comunicar de forma oral contenidos, ideas y opiniones fundadas en situaciones formales de comunicación demostrando dominio del tema y utilización adecuada del material de apoyo, si es que corresponde. Además demuestra actitud de escuchar y generar diálogo crítico y constructivo con su interlocutor, respetando a la audiencia.	
Nivel	Resultados de Aprendizaje
<b>Primer Nivel</b>	Comunicar de acuerdo a los distintos tipos de discursos orales.
	Utilizar registro formal adecuado a la situación comunicativa.
	Utilizar adecuadamente su voz, considerando a sus interlocutores y la situación formal de comunicación.
<b>Segundo Nivel</b>	Comunicar considerando la cortesía ante sus interlocutores.
	Comunicar dominio de los aspectos no verbales al momento de exponer oralmente en una situación comunicativa formal.
	Preparar el contenido de la exposición.
<b>Tercer Nivel</b>	Utilizar material de apoyo a la situación comunicativa y a los interlocutores.
	Comprende lo dicho por el interlocutor a fin de generar diálogo crítico y constructivo.

<b>Sub competencia Comunicación Escrita</b>	
<p>Producir variados tipos de textos solicitados por su carrera, sabiendo presentar fundadamente el contenido, cuidando los aspectos formales, ortografía, coherencia y cohesión, intertextualidad y uso del léxico especializado.</p>	
<b>Nivel</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>
<b>Primer Nivel</b>	Producir textos simples que sean adecuados a los fines de escritura.
	Producir textos coherentes y cohesivos.
	Respetar las leyes ortográficas al escribir su texto.
<b>Segundo Nivel</b>	Producir textos complejos que sean adecuados a los fines de escritura.
	Organiza jerárquicamente las ideas o temas que motivan la escritura.
	Aplica las leyes ortográficas al texto producido.
<b>Tercer Nivel</b>	Incorporar distintas citas (textuales y parafraseo) haciendo referencia a las fuentes consultadas.
	Utilizar léxico especializado.
	Producir textos de acuerdo a los aspectos formales, ya sea del docente o medios de publicación.

<b>Sub competencia Comprensión de Lectura</b>	
<p>Leer comprensivamente diversos tipos de textos, considerando el propósito de lectura.</p>	
<b>Nivel</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>
<b>Primer Nivel</b>	Reconocer el tipo de texto que se leerá.
	Comprender el texto leído a nivel textual: Lo que le permite organizar el contenido del texto, lo resume y lo puede explicar.
<b>Segundo Nivel</b>	Comprender el texto leído a nivel pragmático: Lo que le permite relacionar lo leído con los conocimientos previos y nuevos textos.
	Atribuir significado al texto leído.
<b>Tercer Nivel</b>	Comprender el texto leído a nivel crítico: lo que le permite cuestionar lo leído, evaluar su aplicabilidad y/o retroalimentar (a partir de la escritura o discusión).
	Evalúa el propio proceso de lectura.

## E. Resultados de Aprendizaje e Indicadores de Logro

A continuación se presentan tres tablas que resumen la información anterior, pero que además presentan los indicadores pertenecientes a cada resultado de aprendizaje.

<b>Sub competencia Comunicación Oral</b>		
Comunicar de forma oral contenidos, ideas y opiniones fundadas en situaciones formales de comunicación demostrando dominio del tema y utilización adecuada del material de apoyo, si es que corresponde. Además demuestra actitud de escuchar y generar diálogo crítico y constructivo con su interlocutor, respetando a la audiencia.		
Nivel	Resultados de Aprendizaje	Indicadores
<b>Primer Nivel</b>	Comunicar de acuerdo a los distintos tipos de discursos orales.	Conoce los distintos tipos de discursos orales.
		Estructura su discurso de acuerdo al tipo de discurso oral.
	Utilizar registro formal adecuado a la situación comunicativa.	Distingue el grado de formalidad a utilizar en situaciones comunicativas orales.
		Utiliza registro adecuado al contexto.
		Evita usar muletillas léxicas.
	Utilizar adecuadamente su voz, considerando a sus interlocutores y la situación formal de comunicación.	Evita usar muletillas sonoras.
		Posee coordinación fonorespiratoria, lo que se evidencia en el equilibrio entre velocidad y pausas en el discurso.
		Utiliza la entonación para delimitar enunciados y focalizar la atención.
		Utiliza adecuadamente la intensidad de su voz, por lo tanto, utiliza el volumen de su voz, a fin de adecuarse a la situación comunicativa.
		Maneja los parámetros vocales respetando su anatomía y fisiología en la situación comunicativa.

Segundo Nivel	Comunicar considerando la cortesía ante sus interlocutores.	Saluda a su interlocutor o interlocutores.
		Agradece a su interlocutor o interlocutores al finalizar su exposición.
		Pide la palabra de acuerdo a las diversas situaciones comunicativas orales.
		No interrumpe a su interlocutor cuando el otro está hablando.
		Se ajusta al tiempo de exposición.
	Comunicar dominio de los aspectos no verbales al momento de exponer oralmente en una situación comunicativa formal.	Los gestos y las expresiones faciales de la persona son naturales y complementan el discurso oral.
		Establece contacto visual con el o los interlocutores.
	Preparar el contenido de la exposición.	Organiza su discurso de acuerdo a los momentos de presentación (inicio, desarrollo y cierre).
		Estructura los contenidos, ideas y opiniones fundamentadas en orden jerárquico, de acuerdo al tema abordado y a la estructura del género discursivo oral.
		Concluye adecuadamente sus ideas.
		Habla con propiedad sobre el tema de exposición.
		Uso adecuado del léxico especializado.
		Es capaz de responder a las preguntas de sus interlocutores.
Frente al tema de exposición, presenta un punto de vista fundado.		
Utilizar material de apoyo a la situación comunicativa y a los interlocutores.	El material de apoyo representa las ideas más relevantes de la presentación de forma jerárquica y de acuerdo a la progresión del discurso.	
	El material de apoyo es visualmente atractivo.	
	El material de apoyo funciona como un complemento de la exposición oral.	
	Explica el material de apoyo utilizado.	
	Cuando el material de apoyo se utiliza, la persona sigue dirigiéndose al público (habla al público).	
Tercer Nivel	Comprende lo dicho por el interlocutor a fin de generar diálogo crítico y constructivo.	Sede la palabra a su interlocutor,
		Presta atención a su interlocutor.
		Realiza preguntas, por si no entendiera o quisiera complementar la información.
		Permite que el interlocutor exprese su punto de vista.
		Establece una discusión fundada con su interlocutor a fin de generar un diálogo crítico y constructivo.
		Realiza comentarios y/o críticas fundadas.

### Sub competencia Comunicación Escrita

Producir variados tipos de textos solicitados por su carrera, sabiendo presentar fundadamente el contenido, cuidando los aspectos formales, ortografía, coherencia y cohesión, intertextualidad y uso del léxico especializado.

Nivel	Resultados de Aprendizaje	Indicadores
Primer Nivel	Producir textos simples que sean adecuados a los fines de escritura.	Conoce diversos textos simples.
		Sigue la estructura del tipo de texto que más se adecua a sus fines de escritura.
		Organizar el texto redactado de acuerdo a la estructura fundamental: introducción, desarrollo y conclusión.
	Producir textos coherentes y cohesivos.	Conoce la ortografía puntual.
		Utiliza adecuadamente la ortografía puntual.
		Utiliza adecuadamente los mecanismos de recurrencia.
Respetar las leyes ortográficas al escribir su texto.	Sabe qué persona gramatical utilizar, de acuerdo al tipo de texto solicitado.	
	Conoce las leyes ortográficas literales y acentuales.	
	Utiliza las leyes ortográficas.	
Segundo Nivel	Producir textos complejos que sean adecuados a los fines de escritura.	Conoce diversos tipos de textos complejos relacionados con su carrera.
		Sigue la estructura del tipo de texto que más se adecua a sus fines de escritura.
		Organizar el texto redactado de acuerdo a la estructura fundamental: introducción, desarrollo y conclusión.
	Organiza jerárquicamente las ideas o temas que motivan la escritura.	Utiliza y enumera títulos y sub-títulos.
		Redacta sus ideas sin caer en redundancias.
		Claridad en el contenido.
Aplica las leyes ortográficas al texto producido.	El texto es coherente, tanto a nivel local (oraciones) como a nivel global (entre párrafos).	
	Escribe con impecable ortografía.	



<b>Tercer Nivel</b>	Incorporar distintas citas (textuales y parafraseo) haciendo referencia a las fuentes consultadas.	Incluye citas (textuales o parafraseos) en su texto, identificando la fuente consultada.
		La cita es pertinente con la temática del texto, complementa sus argumentos.
		El texto posee referencias bibliográficas o bibliografía completa.
	Utilizar léxico especializado.	Cita de acuerdo al formato solicitado.
		El léxico especializado es bien utilizado.
	Producir textos de acuerdo a los aspectos formales, ya sea del docente o medios de publicación.	Explica el léxico especializado.
	Respeto el formato solicitado.	

<b>Sub competencia Comprensión de Lectura</b>		
Leer comprensivamente diversos tipos de textos, considerando el propósito de lectura.		
<b>Nivel</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Primer Nivel</b>	Reconocer el tipo de texto que se leerá.	Reconoce el tipo de texto (superestructura)
		Conoce el propósito de su lectura.
		Organiza jerárquicamente las ideas principales y secundarias del texto.
	Comprender el texto leído a nivel textual: Lo que le permite organizar el contenido del texto, lo resume y lo puede explicar.	El estudiante realiza esquemas de lo leído.
		El estudiante resume el tema del texto o extrae ideas generales del mismo (macroestructura).
		El estudiante conecta semánticamente las ideas identificadas, a fin de establecer la progresión semántica del texto.
		El estudiante realiza inferencias durante la lectura.
<b>Segundo Nivel</b>	Comprender el texto leído a nivel pragmático: Lo que le permite relacionar lo leído con los conocimientos previos y nuevos textos.	El estudiante puede explicar el contenido de lo leído de distintas maneras (esquemas, resúmenes, dibujos, etc.)
		Establece relaciones de lo leído con sus conocimientos previos.
		Establece relaciones de lo leído con nuevos textos o temáticas.
	Atribuir significado al texto leído.	Reconoce la finalidad o intención del texto leído.
		Atribuye significado al texto, considerando sus conocimientos previos.
		El estudiante interpreta los signos de puntuación para darle sentido al enunciado.
<b>Tercer Nivel</b>	Comprender el texto leído a nivel crítico: lo que le permite cuestionar lo leído, evaluar su aplicabilidad y/o retroalimentar (a partir de la escritura o discusión).	Cuestiona el texto leído.
		Resuelve o propone problemas con respecto a lo leído.
		Aplica o proyecta lo leído a nuevos contextos.
		Realiza juicios fundados ante la lectura realizada.
	Evalúa el propio proceso de lectura.	Retroalimenta la lectura realizada a partir de un texto escrito.
		El estudiante recuerda lo leído, aprende de él demostrando su aplicabilidad.
		El estudiante cuestiona su propio proceso de comprensión (metacomprensión) de acuerdo al propósito de su lectura.

## F. Estrategias Orientadoras para el Aprendizaje de la Competencia

Para el desarrollo de la competencia de Habilidades de Comunicación oral y escrita en los estudiantes de la Universidad de Concepción, se necesitará generar instancias para el desarrollo y ejercicio de las cuatro habilidades relacionadas con la producción y comprensión tanto oral como escrita en contextos académicos-profesionales.

Es así como para los procesos de comunicación oral (hablar y escuchar) en contextos formales, se requerirá propiciar entornos en que los estudiantes demuestren conocimiento y dominio de:

- El registro de habla a utilizar: adecuando el discurso a la situación académico-profesional.
- El uso que le den a su voz: de acuerdo a la cantidad de receptores, al espacio y al autocuidado.
- Al manejo del tema: relacionado con la coherencia de lo dicho, la preparación y la intención asociada.
- Al manejo de los aspectos no verbales: como por ejemplo los movimientos en el espacio, gestos o miradas y entonaciones.
- La utilización que brindan a los materiales de apoyo y a la pertinencia que éstos posean con respecto a lo expuesto.

Además, tendrá que demostrar actitud de *escuchar* a su interlocutor ante el intercambio de roles (de *emisor* a *receptor*) en donde la persona comprenda el mensaje oral y mantenga un diálogo crítico y constructivo (Durán et al., 2009), a partir de su propia evaluación o la evaluación que puedan hacer sus pares.

En cambio, para las habilidades de lectura y escritura académica, se requerirá propiciar entornos en que estudiantes demuestren conocimiento y dominio de:

- Diversos tipos textuales académicos: en cuanto a su organización y redacción.
- Leyes ortográficas: en su aplicación.
- Coherencia y cohesión de lo escrito.
- Léxico especializado: en cuanto a su significado y uso.
- Intertextualidad: al momento de recabar información y citar adecuadamente.

- Técnicas y estrategias de lectura comprensiva, para de esta forma *replicar* lo leído a partir de un nuevo texto.

Como se ha dicho, la práctica de las cuatro habilidades no se puede desarrollar de forma aislada. El cambio de roles constante (de emisor a receptor), implican que el proceso sea continuo.

Lo importante es que en esta interacción, tanto oral como escrita, se vaya apoyando al estudiante con retroalimentación constante y con nuevos desafíos que le permitan valorar la comunicación formal como una herramienta para su desarrollo académico-profesional.

### Referencias Bibliográficas

- Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Revista Letras*. 48 (73). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832006000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832006000200005&script=sci_arttext)
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2011). *Enseñar Lengua*. España: Graó.
- Durán, C.; López, I.; Sánchez-Enciso, J. & Sediles, Y. (2009). *La palabra compartida: La competencia comunicativa en el aula*. España: Editorial Octaedro.
- Hernández, R. (2003). Impacto de las actividades dramáticas en la competencia comunicativa en inglés. *Revista investigación y postgrado*. 18(2). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872003000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872003000200008&script=sci_arttext)
- Jiménez, J. (2010). Evaluación de la competencia comunicativa. Intervención de la inspección. 1º congreso de inspección de Andalucía: competencias básicas y modelos de intervención en el aula, 27-29 de enero (paper). Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/jimenezbenitez.pdf>
- Lomas, C.; Osorio, A.; Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*. 36. 143-152. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext)

Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos* 25(1): 273-286. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n1/art17.pdf>

Saussure (1945) Curso de Lingüística General. Traducción de Amado Alonso. Buenos Aires: Ed. Losada.

## Habilidad para Trabajar en Equipos Interdisciplinarios

---

51







## **Competencia Habilidad para Trabajar en Equipos Interdisciplinarios**

### **Conceptualización**

La globalización y los cambios económicos mundiales son algunos de los factores que han dinamizado el desarrollo de la tecnología, la información y el intercambio comercial. Esto, sumado al aumento de la población y el consumismo (Tiessen, 2008 citado en Carvajal, 2010), se ha traducido en el incremento de la complejidad y conectividad de los problemas. Según la Torre (2011) la característica más importante de los problemas que se enfrentan en el contexto actual, revelan la interconexión de distintas dimensiones o diferentes ámbitos del conocimiento. Estas características del contexto exigen reformas en la educación y la investigación que apunten hacia un trabajo más integral desde la interdisciplina.

Trabajar interdisciplinariamente consiste en una “interacción activa, auténtica y real, con un sentido contributivo entre los participantes de: conocimientos, habilidades, procesos y conceptos de diferentes campos, con la finalidad de ampliar la comprensión, el aprendizaje, y la toma de decisiones” (Martínez, 2009:2), de esta forma, los representantes de cada disciplina son capaces de relativizar sus propias certezas, valorando y construyendo nuevos modos de mirar, desde la colaboración disciplinaria.

Según Martínez (2009) es posible distinguir que un equipo está trabajando de manera interdisciplinaria cuando, en las interacciones de sus miembros, las opiniones o propuestas se explican y fundamentan desde el paradigma propio de cada disciplina sin deslegitimar las apreciaciones de las demás áreas del conocimiento. Cuando se evidencia capacidad de escucha y disposición frente a las posturas diferentes -incluso opuestas-, cuando hay tolerancia frente a las propuestas que no incluyen la disciplina de alguna de las personas del equipo, es decir, cuando se es capaz de transar el protagonismo de la propia disciplina por el logro de la meta común. En esta línea, el trabajo en equipo está caracterizado por la responsabilidad y el compromiso que son compartidos entre sus miembros, por lo que el liderazgo funciona de manera horizontal y, si bien cada integrante tiene funciones definidas, el producto final es de responsabilidad de todos. Junto a esto se requiere que los integrantes desarrollen su capacidad de escucha, colaboración y entusiasmo. Con estas destrezas se favorece la optimización de los recursos personales de los integrantes, donde

cada uno no sólo está enfocado en el aporte que hace y el objetivo, sino que también en motivar lo mejor del resto del equipo (Cardona y Wilkinson, 2006)

### A. Definición

En la Universidad de Concepción se entenderá el Trabajo en Equipo Interdisciplinarios como un: *Estilo de trabajo caracterizado por facilitar el desarrollo de actividades académico-profesionales de manera compartida entre exponentes de diferentes áreas del conocimiento, generando interacciones marcadas por la interdependencia y la constante colaboración hacia una meta u objetivos comunes. Lo anterior favorece el funcionamiento del equipo como un todo dinámico, no jerárquico, en que sus miembros tienen conciencia sobre la incidencia de sus acciones sobre los otros y el funcionamiento del equipo en su totalidad. Por lo tanto, cada disciplina es capaz de mirarse de un modo integrativo, contribuyendo en conjunto con las otras a la solución consensuada de las problemáticas actuales.*

### B. Perfil de Egreso

El perfil del estudiante egresado de la Universidad de Concepción, capaz de trabajar en equipo interdisciplinario, está caracterizado por:

- Una mirada comprometida y conectada con las problemáticas actuales y la necesidad de responder de modo integral ante ellas, reconociendo el valor de las contribuciones de diferentes áreas del conocimiento, en búsqueda de respuestas más efectivas frente a las necesidades del medio.
- Actúa de manera consiente respecto a los alcances y limitaciones del trabajo disciplinar por lo que busca y favorece espacios de encuentro interdisciplinario que permitan el enriquecimiento mutuo y una comprensión más profunda de las temáticas tratadas.
- Basa sus relaciones profesionales en el compromiso con los objetivos propuestos, de modo abierto y flexible ante los paradigmas disciplinares diferentes al propio, siendo capaz de reformular su propia mirada de las cosas a partir de la colaboración dentro del equipo.

### C. Estructura para la Enseñanza de la competencia Habilidad para Trabajar en Equipos Interdisciplinarios

La competencia Trabajo en equipo Interdisciplinario ha sido estructurada en tres niveles de complejidad progresiva.

El primer nivel de logro está enfocado en desarrollar la capacidad de quienes se estén formando, para trabajar en equipo con profesionales de su propia disciplina, colaborando de modo conjunto y valorando la diversidad de roles y funciones.

El segundo nivel de logro, apunta a desarrollar la capacidad para conformar equipos de trabajo junto a profesionales de otras disciplinas, logrando colaborar de modo flexible y oportuno.

Por último, el tercer nivel de logro, pretende desarrollar la capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, valorando el aporte de otras áreas del saber para la resolución efectiva de problemáticas complejas. Demostrando capacidad para crear junto a otros, un nuevo modo de comprender y resolver las problemáticas a partir del aporte interdisciplinario.

El desarrollo de la capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, implica la necesidad de *resignificar* la mirada respecto de los diferentes ámbitos del saber y sus disciplinas, dando un rol protagónico a las problemáticas que se espera responder. Para ello resulta fundamental fortalecer la valoración que hacen las disciplinas respecto de otras, en la resolución de las problemáticas actuales.

### D. Sub-competencias y Resultados de Aprendizaje

A continuación se presenta cada nivel de la competencia, Habilidad para Trabajar en Equipos Interdisciplinarios, asociado a la correspondiente subcompetencia y sus resultados de aprendizaje

Primer Nivel	
Sub-competencias	Resultados de Aprendizaje
Demuestra capacidad para trabajar en equipo, con profesionales de su propia disciplina, colaborando de modo conjunto y valorando la diversidad de roles y funciones.	Dimensiona las características propias del trabajo en equipo valorando la interdependencia entre quienes lo conforman.
	Manifiesta flexibilidad y apertura a crecer y mejorar en sus propias habilidades para trabajar en equipo, siendo capaz de motivar a otros a lograrlo.
	Reconoce la importancia de la retroinformación entre pares como un espacio de crecimiento y aprendizaje efectivo.

<b>Segundo Nivel</b>	
<b>Sub-competencias</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>
Demuestra capacidad para conformar equipos de trabajo junto a profesionales de otras disciplinas, logrando colaborar de modo flexible y oportuno.	Dimensiona el aporte que realiza su disciplina y otras a la resolución de problemáticas complejas.
	Valora la necesidad de abordar las problemáticas en cooperación con otras disciplinas.
	Demuestra respeto e interés por descubrir el enfoque de otras disciplinas, frente a una problemática específica.
	Actúa con flexibilidad y apertura ante la diversidad disciplinaria.

<b>Tercer Nivel</b>	
<b>Sub-competencias</b>	<b>Resultados de Aprendizaje</b>
Evidencia capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, valorando el aporte de otras áreas del saber para la resolución efectiva de problemáticas complejas. Demostrando capacidad para crear junto a otros un nuevo modo de comprender y resolver las problemáticas a partir del aporte interdisciplinario.	Valora y promueve el abordaje interdisciplinario de las problemáticas actuales,
	Logra resignificar las problemáticas actuales cuestionándose constantemente, profundizando en su comprensión, aprendizaje y la toma de decisiones frente a ella.
	Favorece la horizontalidad del liderazgo en base al compromiso entre sus integrantes.

### E. Resultados de Aprendizaje e Indicadores de Logro

A continuación se presentan tres tablas que resumen la información anterior, pero que además presentan los indicadores pertenecientes a cada resultado de aprendizaje.

	Sub Competencias	Resultados de Aprendizajes	Indicadores
Primer Nivel	Demuestra capacidad para trabajar en equipo, con profesionales de su propia disciplina, colaborando de modo conjunto y valorando la diversidad de roles y funciones	Dimensiona las características propias del trabajo en equipo valorando la interdependencia entre quienes lo conforman.	Coopera con otras personas, pensando siempre en el objetivo propuesto.
			Reconoce la necesidad de trabajar con otros para alcanzar las metas propuestas de modo óptimo.
			Valora el aporte que cada miembro del equipo hace en el logro de los objetivos.
			Reconoce los alcances de su disciplina para responder ante las problemáticas propuestas.
			Genera lazos de confianza y compromiso entre pares.
		Manifiesta flexibilidad y apertura a crecer y mejorar en sus propias habilidades para trabajar en equipo, siendo capaz de motivar a otros a lograrlo.	Organiza sus tiempos y actividades junto a sus pares dentro del equipo de trabajo.
			Demuestra flexibilidad para llegar a acuerdos, aceptando las opiniones diferentes a la propia.
			Reconoce sus propias fortalezas y oportunidades de mejora personal, para aportar al funcionamiento del equipo.
		Reconoce la importancia de la retroinformación entre pares como un espacio de crecimiento y aprendizaje efectivo.	Motiva a sus pares en el logro de los objetivos y el mejoramiento continuo.
			Busca instancias para evaluar el proceso personal y el de sus pares, focalizándose en el mejoramiento conjunto.
			Manifiesta disposición a mejorar a partir de las apreciaciones que realizan sus pares a su proceso de aprendizaje personal.
			Comunica de modo asertivo y constructivo sus apreciaciones frente al trabajo realizado por otros.

	Sub Competencias	Resultados de Aprendizajes	Indicadores
Segundo Nivel	Demuestra capacidad para conformar equipos de trabajo junto a profesionales de otras disciplinas, logrando colaborar de modo flexible y oportuno.	Dimensiona el aporte que realiza su disciplina y otras a la resolución de problemáticas complejas.	Identifica el marco de acción de su propia disciplina y la defiende en el sustento teórico – práctico que la comprende.
			Demuestra capacidad por relativizar sus propias creencias en virtud de los paradigmas provenientes de otros campos disciplinares.
			Reconoce las contribuciones de otras disciplinas a la comprensión de una problemática particular.
		Valora la necesidad de abordar las problemáticas en cooperación con otras disciplinas.	Analiza las diferentes aristas que conforman una problemática específica.
			Valora el aporte de diferentes disciplinas, proporcionando el espacio para su acción.
			Promueve la búsqueda de objetivos comunes, desde los múltiples focos disciplinares presentes en el equipo.
		Demuestra respeto e interés por descubrir el enfoque de otras disciplinas, frente a una problemática específica.	Escucha activamente las propuestas de otras disciplinas, intentando aprender de ellas.
			Acepta las visiones de otras áreas del saber reconociendo el aporte que hacen al tema propuesto
		Actúa con flexibilidad y apertura ante la diversidad disciplinaria.	Respeto las visiones diferentes a la propia, siendo capaz de adaptarse y cooperar.
Busca explicaciones y soluciones a las problemáticas propuestas, tanto desde su disciplina como desde la mirada de otras áreas del saber diferentes a la propia, para responder ante una determinada problemática.			

	Sub Competencias	Resultados de Aprendizajes	Indicadores
Tercer Nivel	Evidencia capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, valorando el aporte de otras áreas del saber para la resolución efectiva de problemáticas complejas. Demostrando capacidad para crear junto a otros un nuevo modo de comprender y resolver las problemáticas a partir del aporte interdisciplinario	Valora y promueve el abordaje interdisciplinario de las problemáticas actuales.	Manifiesta una actitud analítica y crítica frente a las problemáticas actuales
			Es consciente de la multicausalidad de las problemáticas actuales
			Busca servir desde su área disciplinar, pensando siempre en la óptima resolución de las problemáticas.
			Proactivo en la búsqueda de nuevos campos de acción interdisciplinaria.
		Logra resignificar las problemáticas actuales cuestionándose constantemente, profundizando en su comprensión, aprendizaje y la toma de decisiones frente a ella.	Reconoce el aporte de su propia disciplina para contribuir a un objetivo común.
			Reconoce el aporte de la mirada de otras disciplinas, frente a una problemática específica
			Se mantiene en conexión con su medio, siendo capaz de aportar y construirlo desde su área disciplinar.
			Se cuestiona diferentes modos de acción, en búsqueda del abordaje más adecuado de la problemática planteada.
		Favorece la horizontalidad del liderazgo en base al compromiso entre sus integrantes.	Demuestra respeto y colaboración con quien ostenta el poder en determinado momento.
			Actúa de modo comprometido con el objetivo desde el rol que está desempeñando.
			Delega y asume funciones cuando es necesario.
			Comprende las responsabilidades de un modo compartido, centrado en el objetivo final.
			Comunica de modo abierto sus apreciaciones en cada espacio de autoevaluación y retroinformación.

## F. Estrategias Orientadoras para el Aprendizaje de la Competencia

Para el desarrollo de la competencia Habilidades para Trabajar en Equipos Interdisciplinarios, es necesario favorecer espacios para la reflexión en torno a la interdependencia disciplinaria, abriendo oportunidades para enfrentarse al desafío de trabajar con otros que poseen una mirada diferente en torno a una misma problemática.

Se propone la estructura de una sala que permita una adecuada interacción en equipo, en donde el docente pueda incentivar al estudiantado a dialogar de modo abierto y colaborativo, focalizando la clase y el trabajo en un objetivo común y carente de jerarquías que desalienten la responsabilidad personal por la meta propuesta.

Como estrategias metodológicas para la enseñanza se propone:

- *Aprendizaje por medio de Proyectos*<sup>1</sup>: En el cual un determinado equipo se vea enfrentado a proponer un proyecto que implique el aporte interdisciplinario para su resolución.
- *Aprendizaje y Servicio*<sup>2</sup>: En donde el equipo interdisciplinario busca soluciones para una necesidad o problema propio de una población o comunidad.
- *Proyectos disciplinarios*: Cuyo foco esté puesto en desarrollar las habilidades del trabajo en equipo, para posteriormente encaminarse a conformar equipos desde la interdisciplina.

---

<sup>1</sup> Estrategia que se repite para la Competencia de Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos, pero con enfoque en el trabajo en equipo.

<sup>2</sup> Estrategia que ya fue mencionada en la competencia Compromiso Ético y Responsabilidad Social, pero con un enfoque distinto, centrado en el trabajo en equipo.



### Referencias Bibliográficas

Cardona, P. & Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *IESE Business school Universidad de Navarra* 7, (10). Recuperado de [http://www.posgradofadu.com.ar/archivos/biblio\\_doc/1306\\_cardona-y-wilkinson-trabajo-en-equipo.pdf](http://www.posgradofadu.com.ar/archivos/biblio_doc/1306_cardona-y-wilkinson-trabajo-en-equipo.pdf)

Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*. 31, 156-169. Recuperado de [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1909-24742010000200012&lng=es&nrm](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-24742010000200012&lng=es&nrm)

La Torre, M. (2011). *Transversalidad e Interdisciplina en la Formación Universitaria*. Recuperado de <http://www.cambioeducativo.com.mx/descargas/Ponencias/transversalidadeinterdiscip2011.pdf>

Martínez, C. (2009). Interdisciplina y trabajo en equipo. Aprendizaje Psicosocial, aprendizaje y cambio organizacional. Recuperado de <http://www.welcometoenglishandfun.com/fotocopiabile/Interdisciplina-y-trabajo-en-equipo.pdf>





## Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos

---

63





## Competencia Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos

### Conceptualización

La importancia de afianzar las relaciones entre la Universidad y el sector laboral se sustenta en la necesidad de lograr mayor coherencia y articulación entre ambos, de manera de preparar profesionales competentes, que posean las herramientas necesarias para desenvolverse de manera eficiente en el mundo laboral (CINDA, 2008). En la actualidad, ya sea tanto para fines económicos, sociales, privados o públicos (entre otros), la necesidad de contar con herramientas de planificación y gestión que entreguen ciertas certezas –en relación a la viabilidad, sustentabilidad e impacto– a la hora de tomar la decisión de invertir determinados recursos para la Implementación de un Proyecto, ha convertido a la Formulación y Gestión en mecanismos indispensables para el logro de los propósitos trazados (León, 2007).

Queda claro, entonces, que es imprescindible para la formación de profesionales competentes, el que éstos adquieran los conocimientos necesarios en el manejo óptimo de la Formulación, Gestión e Implementación de un proyecto. De ahí la importancia de orientar las estrategias de enseñanza-aprendizaje considerando nuevos enfoques como el de un Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual resulta tremendamente útil, si consideramos que bajo la lógica de un Proyecto podríamos trabajar no sólo aspectos cognitivos, sino que también procedimentales y actitudinales (Willard & Duffrin, 2003 citado en Rodríguez & Cortéz, 2009). En otras palabras, sería posible trascender de lo meramente teórico a una praxis efectiva que considere las disposiciones o actitudes de los estudiantes. A esto podemos sumar que dentro del desarrollo de un proyecto, considerando las etapas ya mencionadas de formulación, gestión e implementación, podemos integrar el desarrollo de las otras competencias consideradas en el Modelo Educativo (Villa & Poblete, 2007).

#### A. Definición

Se entenderá la competencia Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos como: *Planificación, organización, administración, seguimiento, control y evaluación de acciones concretas del ámbito académico-profesional, intencionadas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, con el fin de satisfacer las necesidades detectadas y alcanzar un conjunto de resultados específicos, direccionados a través del eficiente uso de recursos, considerando el rendimiento e impacto del proyecto y las restricciones impuestas por los plazos y costos.*



## B. Perfil de Egreso

Al egresar, un alumno formado en la competencia Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos, debiese manifestar las siguientes características:

- *Actitud favorable hacia el trabajo colaborativo, grupal e interdisciplinario:* El trabajo por proyectos es intrínsecamente colectivo. Este debe desarrollarse de manera grupal no sólo por el equipo ejecutor –el que, por lo general, está conformado interdisciplinariamente– sino que también junto a la comunidad y población beneficiada.
- *Respeto y valoración del otro:* En la Lógica del trabajo colaborativo e interdisciplinario es de suma importancia lograr cierta simetría entre las relaciones de poder que se dan entre los diferentes marcos epistemológicos de las áreas del saber, así como también considerar y valorar la experiencias y subjetividades de la población beneficiada.
- *Visión integral de las necesidades y carencias sociales (Desarrollo de la lógica causal):* La visión integral de las necesidades y carencias sociales es imprescindible para la formulación y desarrollo de un proyecto coherente y bien definido. Es necesario poder establecer relaciones causales legítimas, entre las diversas variables, considerando la complejidad de los diversos contextos sociales.
- *Liderazgo y gestión grupal:* ejercer una influencia positiva junto con un correcto control y coordinación, son factores de suma relevancia en el desarrollo de un proyecto y el cumplimiento de logros y objetivos.

## C. Estructura para la Enseñanza de la competencia Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos

La competencia de Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos se compone de tres sub-competencias:

- *Formulación:* Formular proyectos tendientes a resolver problemáticas, carencias o necesidades identificadas en una comunidad o grupo poblacional determinado, posible de abordar desde su disciplina y/o desde la interdisciplina mediante la acción concreta de un proyecto.
- *Gestión:* Gestionar un proyecto aportando desde su especialidad y/o desde la interdisciplina, considerando el manejo eficiente de recursos y medios, tanto

externos como internos, procurando el desarrollo de actividades y acciones necesarias para la consecución de los objetivos trazados.

- *Implementación:* Implementar un proyecto aportando desde su especialidad y/o desde la interdisciplina, ajustándose de manera estricta a lo planificado durante la etapa de formulación, junto con el uso eficiente y eficaz de los recursos y medios disponibles para la consecución del o los objetivos trazados.

#### D. Sub-competencias y Resultados de Aprendizaje

A continuación se presentarán las subcompetencias y resultados de aprendizaje de manera separada y por niveles de logro. Cabe destacar que los elementos que determinan el nivel de desarrollo están relacionados con la autonomía del estudiante, el trabajo disciplinar y los estándares y requerimientos del proyecto.

<b>Sub competencia Formulación</b>	
Formular proyectos tendientes a resolver problemáticas, carencias o necesidades identificadas en una comunidad o grupo poblacional determinado, posible de abordar desde su disciplina y/o desde la interdisciplina mediante la acción concreta de un proyecto.	
Nivel	Resultados de Aprendizaje
<b>Primer Nivel</b>	Identifica un problema, carencia o necesidad posible de resolver mediante una acción concreta, bajo la estricta dirección del docente.
<b>Segundo Nivel</b>	Analiza bajo directrices generales del docente un problema, carencia o necesidad posible de abordar por medio de su disciplina.
	Propone, guiado por el docente, mediante la discusión grupal, diversos objetivos tendientes a dar respuesta a los problemas, carencias o necesidades propuestos. Formula desde la discusión grupal, mediada por el docente, estrategias que consideren el cumplimiento de los objetivos trazados anteriormente.
<b>Tercer Nivel</b>	Participa aportando autónomamente desde su disciplina en la construcción de un diagnóstico disciplinar o interdisciplinar acerca de una carencia necesidad o problema identificado.
	Formula desde su disciplina o desde el trabajo interdisciplinar estrategias, considerando alternativas acordes a las necesidades medios, fines y plazos para alcanzar objetivos del proyecto, resguardando la autonomía en sus decisiones. Evalúa la consistencia interna del proyecto (Ex-ante).



<b>Sub competencia Gestión</b>	
Gestionar un proyecto aportando desde su especialidad y/o desde la interdisciplina, considerando el manejo eficiente de recursos y medios, tanto externos como internos, procurando el desarrollo de actividades y acciones necesarias para la consecución de los objetivos trazados.	
Nivel	Resultados de Aprendizaje
<b>Primer Nivel</b>	Identifica, bajo la estricta guía del docente, una serie de actividades que en su conjunto pudiesen ayudar a conseguir dar solución a los problemas, carencias o necesidades identificadas.
	Estima, bajo la estricta guía del docente, de manera general, qué recursos y medios serían necesarios para llevar a cabo las actividades y acciones propuestas.
	Decide, considerando sus destrezas y conocimientos, tareas, roles u otras acciones a asumir en las posibles actividades identificadas.
<b>Segundo Nivel</b>	Prepara de manera grupal y/o interdisciplinar, bajo las directrices generales del docente, una serie de posibles actividades a realizar para el desarrollo efectivo del proyecto.
	Determina de forma grupal y/o interdisciplinar, bajo la dirección general del docente, los recursos y medios básicos disponibles, necesarios para el desarrollo del proyecto.
	Pondera de manera grupal y/o interdisciplinar, bajo la guía general del docente, qué aspectos básicos serán observados en la evaluación y seguimiento del desarrollo del proyecto.
	Controla, bajo la guía general del docente, el estado de avance del proyecto.
	Establece relaciones, bajo las directrices generales del docente, dentro del grupo ejecutor del proyecto.
<b>Tercer Nivel</b>	Diseña un cronograma de actividades fundamentales y complementarias, en coherencia con medios y recursos disponibles, para el logro de los objetivos principales y específicos.
	Estima costos y recursos para la puesta en marcha y desarrollo del proyecto.
	Define indicadores y medios de verificación de corto y largo plazo, que servirán como base para la supervisión y evaluación del proyecto (planeación de seguimiento y evaluación de término)
	Controla de manera estricta (según indicadores propuestos) el estado de avance del proyecto.
	Elabora un plan de Gestión de Riesgos, ya sea interno o externo.
	Establece relaciones entre grupos de trabajo internos y externos al proyecto. (Ejecutores y beneficiados).
	Promueve las relaciones horizontales dentro del grupo de trabajo y en la comunidad.



<b>Sub competencia Implementación</b>	
Implementar un proyecto aportando desde su especialidad y/o desde la interdisciplina, ajustándose de manera estricta a lo planificado durante la etapa de formulación, junto con el uso eficiente y eficaz de los recursos y medios disponibles para la consecución del o los objetivos trazados.	
Nivel	Resultados de Aprendizaje
<b>Primer Nivel</b>	Ejecuta acciones y actividades asignadas por el docente.
<b>Segundo Nivel</b>	Participa mediante la cooperación grupal y/o interdisciplinar, bajo directrices generales del docente, en la implementación y ejecución de actividades planificadas por el grupo de trabajo.
	Evalúa junto al grupo de trabajo -bajo la guía del docente- tiempo, desempeño y costos en los que se ha incurrido.
<b>Tercer Nivel</b>	Considera de manera estricta, costos y tiempos estipulados en la entrega de productos definidos.
	Supervisa de manera estricta, controlando y dirigiendo el óptimo desarrollo del proyecto.
	Evalúa costos -dentro de sus funciones- considerando los márgenes estipulados.
	Reprograma si los indicadores -relacionados a sus funciones- no reflejan lo planteado como línea de base.
	Dirige acciones de seguimiento al desarrollo del proyecto.

## E. Resultados de Aprendizaje e Indicadores de Logro

A continuación se presentan tres tablas que resumen la información anterior, pero que además presentan los indicadores pertenecientes a cada resultado de aprendizaje.

<b>Sub competencia Formulación</b>		
Formular proyectos tendientes a resolver problemáticas, carencias o necesidades identificadas en una comunidad o grupo poblacional determinado, posible de abordar desde su disciplina y/o desde la interdisciplina mediante la acción concreta de un proyecto.		
Nivel	Resultados de Aprendizaje	Indicadores
<b>Primer Nivel</b>	Identifica un problema, carencia o necesidad posible de resolver mediante una acción concreta, bajo la estricta dirección del docente.	Describe el problema, carencia o necesidad.
		Describe las consecuencias.
		Infiere posibles causas asociadas.
		Estima posibles soluciones.
<b>Segundo Nivel</b>	Analiza bajo directrices generales del docente un problema, carencia o necesidad posible de abordar por medio de su disciplina.	Busca información -desde su disciplina- en relación al problema carencia o necesidad definido por el docente.
		Contextualiza, conociendo datos básicos de la población objetivo ligada al proyecto.
		Elabora un reporte con la información recabada.
	Propone, guiado por el docente, mediante la discusión grupal, diversos objetivos tendientes a dar respuesta a los problemas, carencias o necesidades propuestos.	Participa en la discusión grupal entorno a los objetivos propuestos.
		Establece relaciones causales básicas entre las diversas variables identificadas.
		Propone objetivos resguardando un nivel aceptable de coherencia y factibilidad en relación a los con los problemas identificados.
		Conoce herramientas básicas de planificación.
Formula desde la discusión grupal, mediada por el docente, estrategias que consideren el cumplimiento de los objetivos trazados anteriormente.	Propone estrategias resguardando un nivel aceptable de coherencia y factibilidad en relación a los problemas, carencias o necesidades identificadas.	
	Sugiere soluciones alternativas como posibles estrategias para el proyecto.	

<b>Tercer Nivel</b>	Participa aportando autónomamente desde su disciplina en la construcción de un diagnóstico disciplinar o interdisciplinar acerca de una carencia necesidad o problema identificado.	Identifica un problema, carencia o necesidad posible de abordar por medio de su disciplina y/o desde la interdisciplina mediante la acción concreta de un proyecto.
		Busca información bibliográfica acerca de la problemática elegida.
		Elabora un breve marco teórico o estado del arte, en relación a la problemática definida.
		Analiza datos secundarios e información de carácter cuantitativo o cualitativo.
		Levanta datos primarios de la población asociada al proyecto.
		Redacta un informe -del diagnóstico-.
		Expone de manera clara el diagnóstico.
	Formula desde su disciplina o desde el trabajo interdisciplinar estrategias, considerando alternativas acordes a las necesidades medios, fines y plazos para alcanzar objetivos del proyecto, resguardando la autonomía en sus decisiones.	Aplica herramientas de planificación básicas para el desarrollo de un proyecto - Marco Lógico u otros-
		Establece soluciones alternativas que puedan llegar a ser estrategias para el proyecto.
		Determina criterios precisos para elegir las alternativas.
		Define la estrategia considerando entre otros su eficacia, eficiencia e impacto.
	Evalúa la consistencia interna del proyecto (Ex-ante).	Decide la estrategia a adoptar por el proyecto, según su extensión puede considerarse un programa o un conjunto de varios proyectos.
		Rediseña, si es necesario, las estrategias y objetivos en pro de la coherencia interna del proyecto
		Considera las perspectivas provenientes desde las diversas disciplinas que participan en el desarrollo del proyecto.

### Sub competencia Gestión

Gestionar un proyecto aportando desde su especialidad y/o desde la interdisciplina, considerando el manejo eficiente de recursos y medios, tanto externos como internos, procurando el desarrollo de actividades y acciones necesarias para la consecución de los objetivos trazados.

Nivel	Resultados de Aprendizaje	Indicadores
Primer Nivel	Identifica, bajo la estricta guía del docente, una serie de actividades que en su conjunto pudiesen ayudar a conseguir dar solución a los problemas, carencias o necesidades identificadas.	Lista diversas actividades o acciones posibles de realizar.
	Estima, bajo la estricta guía del docente, de manera general, qué recursos y medios serían necesarios para llevar a cabo las actividades y acciones propuestas.	Jerarquiza -estimando su relevancia en la solución de los problemas, carencias o necesidades identificadas- las diversas actividades.
	Decide, considerando sus destrezas y conocimientos, tareas, roles u otras acciones a asumir en las posibles actividades identificadas.	Lista recursos y medios necesarios para llevar a cabo las actividades.
		Enumera roles necesarios en las actividades identificadas. Jerarquiza los diversos roles, responsabilidades y tareas.
Segundo Nivel	Prepara de manera grupal y/o interdisciplinar, bajo las directrices generales del docente, una serie de posibles actividades a realizar para el desarrollo efectivo del proyecto.	Propone posibles actividades a desarrollar, resguardando un nivel aceptable de coherencia y factibilidad en relación a las estrategias planteadas.
	Determina de forma grupal y/o interdisciplinar, bajo la dirección general del docente, los recursos y medios básicos disponibles, necesarios para el desarrollo del proyecto.	Conoce instrumentos básicos de planificación (Carta Gantt Otros). Estima plazos mínimos para el desarrollo de las actividades.
	Pondera de manera grupal y/o interdisciplinar, bajo la guía general del docente, qué aspectos básicos serán observados en la evaluación y seguimiento del desarrollo del proyecto.	Lista los recursos disponibles, tanto económicos, materiales y de R.R.H.H Lista los diversos recursos a gestionar.
	Controla, bajo la guía general del docente, el estado de avance del proyecto.	Propone aspectos relevantes a medir. Sugiere posibles medios de verificación.
		Evalúa el estado de los aspectos básicos definidos como indicadores. Reporta el estado de avance del proyecto.

	Establece relaciones, bajo las directrices generales del docente, dentro del grupo ejecutor del proyecto.	<p>Asume roles en el proyecto.</p> <p>Asume tareas a realizar en el proyecto.</p> <p>Asume responsabilidades en el proyecto.</p>
Tercer Nivel	Diseña un cronograma de actividades fundamentales y complementarias, en coherencia con medios y recursos disponibles, para el logro de los objetivos principales y específicos	Establece actividades necesarias a desarrollar para el logro de los objetivos propuestos.
		Aplica instrumentos de planificación (Carta Gantt u Otros).
		Estima la duración y orden cronológico de cada una de las actividades propuestas.
		Estima la duración por etapas del proyecto.
		Identifica productos y define sus plazos de entrega.
	Estima costos y recursos para la puesta en marcha y desarrollo del proyecto.	Cotiza diversos insumos, materiales y recursos a utilizar.
		Construye un presupuesto básico.
		Coordina ingresos y egresos.
	Define indicadores y medios de verificación de corto y largo plazo, que servirán como base para la supervisión y evaluación del proyecto (planeación de seguimiento y evaluación de termino)	Asigna nombres al indicador.
		Construir fórmulas cuando sea necesario.
		Establece medios de verificación.
		Construye indicadores de eficiencia, eficacia, calidad y económicos.
	Controla de manera estricta (según indicadores propuestos) el estado de avance del proyecto.	Evalúa la pertinencia de estos indicadores en su conjunto.
		Evalúa de manera minuciosa cada uno de los indicadores definidos.
		Aplica de manera correcta los medios de verificación definidos.
	Elabora un plan de Gestión de Riesgos, ya sea interno o externo.	Identifica posibles riesgos para el proyecto.
		Jerarquiza según la probabilidad de que un riesgo ocurriese.
		Crea planes de acción para gestionar riesgos de alta prioridad.
	Establece relaciones entre grupos de trabajo internos y externos al proyecto. (Ejecutores y beneficiados).	Minimiza y mitiga riesgos.
		Construye un mapa o diagrama de relaciones, que considere a todos los involucrados en el proyecto, tanto internos como externos.
Define la estructura organizativa del proyecto.		
Define responsabilidades y delegaciones.		
Promueve las relaciones horizontales dentro del grupo de trabajo y en la comunidad.	Diseña estrategias para la ambientación del proyecto y manejo de las relaciones.	
	Establece relaciones con el o los grupos beneficiados.	
	Toma determinaciones de manera consensuada.	
		Promueve la participación de todas las personas asociadas al proyecto.
		Considera las diversas opiniones de los involucrados en el proyecto.

### Sub competencia Implementación

Implementar un proyecto aportando desde su especialidad y/o desde la interdisciplina, ajustándose de manera estricta a lo planificado durante la etapa de formulación, junto con el uso eficiente y eficaz de los recursos y medios disponibles para la consecución del o los objetivos trazados.

Nivel	Resultados de Aprendizaje	Indicadores
<b>Primer Nivel</b>	Ejecuta acciones y actividades asignadas por el docente.	Cumple con el rol asignado.
		Cumple con las tareas asignadas.
<b>Segundo Nivel</b>	Participa mediante la cooperación grupal y/o interdisciplinar, bajo directrices generales del docente, en la implementación y ejecución de actividades planificadas por el grupo de trabajo.	Coopera en la dirección de las actividades.
		Lleva a cabo las directrices dadas por el docente para el correcto desarrollo de las actividades.
	Evalúa junto al grupo de trabajo -bajo la guía del docente- tiempo, desempeño y costos en los que se ha incurrido.	Estima los costos en los que se ha incurrido hasta el momento de la evaluación.
		Auto evalúa su participación en relación a sus funciones y responsabilidades asumidas.
<b>Tercer Nivel</b>	Considera de manera estricta, costos y tiempos estipulados en la entrega de productos definidos.	Elabora informes de su participación en las actividades.
		Las actividades son realizadas en las fechas acordadas.
		Resguarda que la duración de las actividades no supere el tiempo estimado.
	Supervisa de manera estricta, controlando y dirigiendo el óptimo desarrollo del proyecto.	No incurre en gastos innecesarios (control de presupuesto).
		Dirige actividades.
		Controla el correcto desarrollo de las actividades.
		Delibera en torno a acciones a seguir.
		Evalúa grupos de trabajo.
	Evalúa costos -dentro de sus funciones- considerando los márgenes estipulados.	Elabora informes de las actividades llevadas a cabo.
		Genera productos requeridos bajo los estándares requeridos.
Controla el manejo de ingresos y egresos de los recursos.		
	Verifica si los costos que significaron las actividades guardan relación con los costos estimados.	
	Da cuenta de los gastos llevados a cabo.	

Reprograma si los indicadores -relacionados a sus funciones- no reflejan lo planteado como línea de base.	Revisa lo que arrojan los indicadores y los compara con la línea de base.
	Define nuevas estrategias o actividades según corresponda.
Dirige acciones de seguimiento al desarrollo del proyecto.	Controla el correcto desarrollo de las actividades.
	Supervisa y evalúa el desempeño de los demás integrantes del proyecto.
	Sondea las percepciones de los beneficiados.



## F. Estrategias Orientadoras para el Aprendizaje de la Competencia

La particularidad de la competencia de Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos radica en su carácter instrumental, siendo en sí una herramienta posible de utilizar para el desarrollo de otras competencias, como Habilidades para Trabajar en Equipos Interdisciplinarios, Habilidades de Comunicación Oral y Escrita, entre otras. De esto podemos inferir que las condiciones para su desarrollo estarán altamente relacionadas con el desarrollo de las demás competencias del Modelo Educativo.

Al margen de la necesidad de adquirir progresivamente los conocimientos teóricos básicos relacionados con la formulación, gestión e implementación, junto con la *praxis* efectiva los mismos, es también de suma importancia la integración de varios elementos para el aprendizaje de la competencia:

- Instancias para el desarrollo del trabajo grupal, cooperativo y colaborativo, intentando siempre apuntar hacia la interdisciplinariedad como fin último.
- Desarrollo de la empatía y respeto, con los demás integrantes del grupo, así como con el grupo beneficiado u objetivo del proyecto.
- Capacidad argumentativa en la toma de decisiones.
- Desarrollo de la lógica causal y visión integral de los problemas y necesidades sociales.
- Capacidad de integrar conocimientos particulares de la disciplina a contextos reales.



## Referencias Bibliográficas

- Centro Interuniversitario De Desarrollo. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Recuperado de [http://aula.virtual.ucev.cl/aula\\_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educa%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf](http://aula.virtual.ucev.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educa%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf)
- León, C. (2007). *Evaluación de Inversiones: Un enfoque privado y social*. Perú: Universidad Católica, Santo Toribio de Mogrovejo, Facultad de Economía.
- Rodríguez, E & Cortés, M. (2009). Evaluación de la estrategia pedagógica: Aprendizaje basado en proyectos, percepción de los estudiantes. *Avaliação* 15(1), 143-158. Recuperado de [http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/EVALUACIONDELAESTRATEGIAPEDAGOGICA\\_ArtigoRevAval2010\\_v15n1a08.pdf](http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/EVALUACIONDELAESTRATEGIAPEDAGOGICA_ArtigoRevAval2010_v15n1a08.pdf)
- Villa, A., & Poblete, M. (Ed.) (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.



## Palabras Finales

---



## **Palabras Finales**

A través de los capítulos que estructuran el presente libro, hemos conocido los *Modelos para el Desarrollo de las Competencias Genéricas en los Estudiantes de la Universidad de Concepción*, en los cuales fueron descritas las competencias de: *Pensamiento Crítico, Compromiso Ético y Responsabilidad Social, Habilidades de Comunicación Oral y Escrita, Habilidad para Trabajar en Equipos Interdisciplinarios y Capacidad para Formular, Gestionar e Implementar Proyectos*. Cada modelo presentó sub-competencias, resultados de aprendizaje e indicadores para evaluar el desempeño y el desarrollo de dichas competencias en nuestros estudiantes, además fueron sugeridas una serie de estrategias que permiten el desarrollo de las mismas.

80

De acuerdo al Modelo Educativo de nuestra Casa de Estudios y a lo descrito anteriormente, los invitamos a ser parte de este desafío, para que nuestros estudiantes egresen de la Universidad con el Sello característico de la UdeC. Para ello debemos ser docentes innovadores, preocupados por la educación y por incorporar nuevas estrategias activas de enseñanza que involucren retroalimentación constante, para que los estudiantes puedan vivir sus procesos de aprendizaje de manera significativa, en base a la colaboración, y para que en su actuar, demuestren ser capaces de lograr las metas académicas y profesionales que el futuro les deparará.

Finalizamos el presente libro invitándolos a ser parte del Modelo Educativo de la Universidad de Concepción y ser parte de la innovación en educación

## Bibliografía General

---

81





## A

Aranguren, J.L. (1994). *Obras Completas*. Madrid: Trotta.

Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación.

*Revista Letras*. 48 (73). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832006000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832006000200005&script=sci_arttext)

## B

Bailin, S. & Siegel, H. (2003). Critical Thinking. En Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P (Ed.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (pp. 181-193). Blackwell Publishing.

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

## C

Cabezas, M. (2010) Autonomía y emocionalidad en el agente moral. *Factótum* 7, 76-85.

Recuperado de

[http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_7/articulos/Factotum\\_7\\_7\\_Mar\\_Cabezas.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_7/articulos/Factotum_7_7_Mar_Cabezas.pdf)

Cardona, P. & Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *IESE Business school Universidad de Navarra* 7, (10). Recuperado de

[http://www.posgradofadu.com.ar/archivos/biblio\\_doc/1306\\_cardona-y-wilkinson-trabajo-en-equipo.pdf](http://www.posgradofadu.com.ar/archivos/biblio_doc/1306_cardona-y-wilkinson-trabajo-en-equipo.pdf)

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2011). *Enseñar Lengua*. España: Graó.

Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación.

*Revista Luna Azul*. 31, 156

CINDA (CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO). (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Recuperado de [http://aula.virtual.ucv.cl/aula\\_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf](http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf)

Cobo, J. (1993) *Educación ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid: Endymion.

Colby, A.; Ehrlich, T.; Beaumont, E. & Stephen, J., (2003). *Educating citizens: reparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.

Cortina, A. (2002) *Ética cívica y ética de mínimos: El papel de las fundaciones*. Mimeo.

Recuperado de <http://www.eticagro.org/modules/smartsection/item.php?itemid=28>

## D

Durán, C.; López, I.; Sánchez-Enciso, J. & Sediles, Y. (2009). *La palabra compartida: La competencia comunicativa en el aula*. España: Editorial Octaedro.

## E

Esquivel, N. (2006) *Ética Cívica: una alternativa más para la educación*. *Tiempo de Educar*, 7(13), 31-66. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31171303.pdf>



## F

Facione P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Traducido por Bernat M. C. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

## G

Goodlad, S. (1995). *The quest for quality. Sixteen forms of heresy in higher education*. Buckingham: SRHE y Open University.

## H

Hernández, R. (2003). Impacto de las actividades dramáticas en la competencia comunicativa en inglés. *Revista investigación y postgrado*. 18(2). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872003000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872003000200008&script=sci_arttext)

## J

Jiménez, J. (2010). Evaluación de la competencia comunicativa. Intervención de la inspección. 1º congreso de inspección de Andalucía: competencias básicas y modelos de intervención en el aula, 27-29 de enero (paper). Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/jimenezbenitez.pdf>

## L

La Torre, M. (2011). *Transversalidad e Interdisciplina en la Formación Universitaria*. Recuperado de <http://www.cambioeducativo.com.mx/descargas/Ponencias/transversalidadeinterdiscip2011.pdf>

León, C. (2007). *Evaluación de Inversiones: Un enfoque privado y social*. Perú: Universidad Católica, Santo Toribio de Mogrovejo, Facultad de Economía.

Lomas, C.; Osorio, A.; Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.

Lozano, F., Boni, A., Siurana, C. & Calabuig, C. (2003). La enseñanza de valores éticos en las carreras científico-técnicas. Experiencia del grupo de innovación docente en educación en valores en los estudios científico-técnicos en la UPV (Universidad Politécnica de Valencia). OEI, Monografías virtuales, ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, 3, ISSN 1728-0001. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/vivencia02.htm>

## M

86

Marciales G. (2003) *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>

Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique Educación.

Martínez, C. (2009). Interdisciplina y trabajo en equipo. Aprendizaje Psicosocial, aprendizaje y cambio organizacional. Recuperado de <http://www.welcometoenglishandfun.com/photocopiable/Interdisciplina-y-trabajo-en-equipo.pdf>

Moore B. & Stanley, T. (2010). *Critical Thinking and Formative Assessments: Increasing the Rigor in Your Classroom*. New York: Eye on Education, Inc.

## N

Nieto A., Saiz C., 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. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/REMA/v14n1/vol14n1a1.pdf>

## P

Paul, R.W. (1992). Teaching critical thinking in the Strong Sense. En R.A. Talaska (Ed.), *Critical reasoning in contemporary culture* (pp. 135–156). Albany, NY: State University of New York Press.

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*. 36. 143-152. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext)

87

## R

Rodríguez, E & Cortés, M. (2009). Evaluación de la estratégica pedagógica: Aprendizaje basado en proyectos, percepción de los estudiantes. *Avaliação* 15(1), 143-158. Recuperado de [http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/EVALUACIONDELAESTRATEGIAPEDAGOGICA\\_ArtigoRevAval2010\\_v15n1a08.pdf](http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/EVALUACIONDELAESTRATEGIAPEDAGOGICA_ArtigoRevAval2010_v15n1a08.pdf)

Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos* 25(1): 273-286. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n1/art17.pdf>

## S

Saussure (1945) Curso de Lingüística General. Traducción de Amado Alonso. Buenos Aires: Ed. Losada.

Sepúlveda, M. (2003) Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII, (1), 27-35. Recuperado de

<http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17294/18034>

Shulman, L. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.

## V

88

Valenzuela J., Nieto A. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 11(28). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>

Vázquez, V. (2011) ¿Educar al sujeto moral según criterios de autonomía o de heteronomía?. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/068.pdf>

Villa, A., & Poblete, M. (Ed.) (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

## W

Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: The Milken Family Foundation and Educational Testing Service.

Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*. 10(12).

Wenglinsky, H. (2004). Facts or Critical Thinking Skills? — What NAEP Results Say. *Teaching for Meaning*. 62(1), 32-35.



Equipo

91

---







**Directora del Proyecto**

Marcela Varas Contreras

**Directora Alternativa del Proyecto**

Verónica López López

**Asesores**

Rocío Catalán Velásquez

Gabriela Cortés Castillo

Jorge Gajardo Aguayo

Hania Sandoval Cartes

Pablo Urrutia Montecinos





Unidad de Investigación y Desarrollo Docente  
UnIDD  
<http://docencia.udec.cl/unidd/>

*La Unidad de Investigación y Desarrollo Docente (UnIDD) es una unidad dependiente de la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción, que tiene como propósito mejorar la formación profesional de la Universidad a través de acciones concretas de apoyo a los académicos y autoridades universitarias. La UnIDD promueve el mejoramiento continuo de los procesos docentes y la innovación educativa.*

