



PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL POR COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Seminario de Título para optar al Grado Académico
de Licenciado en Servicio Social y al Título Profesional
de Asistente Social

Institución Patrocinante : División Académica
Universidad de Valparaíso

Profesora Guía : Sra. Patricia Castañeda Meneses

Alumno Seminarista : Sr. Rodrigo H. Carreño Martínez

Universidad de Valparaíso
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BIBLIOTECA

ABSTRACT

La Presente Experiencia de Seminario de Título denominada, "**Propuesta de Formación Inicial por competencias desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria**", define un repertorio de competencias genéricas relacionadas con los principios y valores de la Responsabilidad Social, y propone un modelo de formación para su incorporación en las cátedras o mallas curriculares sin que ésta afecte los objetivos académicos.

De esta forma, la investigación tiene como propósito:

Configurar los requerimientos y necesidades formativas que demanda la implementación del enfoque de competencias - en su avance curricular inicial - en las escuelas participantes del proyecto MECESUP UCO0303 desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

1. Enfoque Metodológico:

Es una investigación de carácter cualitativa y exploratoria, orientado por las siguientes Preguntas de Investigación:

- ¿Cuál es el concepto de Responsabilidad Social Universitaria que poseen los equipos docentes de las escuelas participantes del proyecto MECESUP UCO0303?
- ¿Cuáles son las características distintivas de un/a profesional formado/a en Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad de Valparaíso?
- ¿Cuáles son las competencias genéricas y específicas necesarias para una formación profesional basada en Responsabilidad Social en las escuelas participantes del proyecto MECESUP UCO0303?
- ¿Cuáles son los perfiles académicos, profesionales y estudiantiles necesarios para el desarrollo de las áreas de competencia requeridas?

Las dimensiones contempladas en la Investigación corresponden a:

- Responsabilidad Social Universitaria: La percepción del equipo docente.
- Responsabilidad Social Universitaria: Características distintivas de un profesional.
- Responsabilidad Social Universitaria y Competencias Profesionales.
- Responsabilidad Social Universitaria y Perfiles.

El colectivo está conformado por:

- Los equipos docentes de pre-grado de las carreras de Ingeniería Comercial, Derecho, Tecnología Médica, Fonoaudiología, Ingeniería Industrial, Diseño, Ingeniería en Construcción Civil, Química y Farmacia, y Nutrición de la Universidad de Valparaíso incorporadas al Proyecto Mecesus UCO0303 "Formación de Profesionales con valores, actitudes y comportamientos que favorezcan el ejercicio de su Responsabilidad Social (RSU)":

2. Informe de Investigación

De la Información de carácter cualitativa obtenida de entrevistas y grupos de discusión practicados a los y las participantes del estudio, se obtuvieron los siguientes resultados.

A) Responsabilidad Social Universitaria: La percepción del equipo docente.

Los y las docentes construyen un discurso que valida la incorporación de la Responsabilidad Social en la Universidad de Valparaíso, en él que coexisten diversos argumentos que la fundamentan, los cuales son el propio **relato personal del "deber ser"**, que se constituye desde el sentido y significado profesional; a **la visión pragmática**, que enfatiza en los factores de empleabilidad y desempeño profesional; y, la **centrada en la persona**, que considera una visión humanista que no se desliga de su rol profesional, pero que lo amplía a todos los ámbitos de su desarrollo como persona.

A partir de las respuestas de los y las participantes, se infiere la existencia de un imaginario colectivo del significado de la educación como un espacio de convivencia y mediación establecido como referente cultural de una sociedad basada en principios aceptados y respetados por todos y todas sus integrantes. De esta forma establecen una imagen idealizada de la universidad, sienten que ésta debe hacerse responsable de lo que ocurre en su entorno, comprender que es conciencia crítica, pero que no es ajena a los hechos del contexto, y que es necesario instalarla como un referente ético en abierta disposición de entrega de su capital humano y aporte técnico.

B) Responsabilidad Social Universitaria: Perfil distintivo de un profesional.

Esta aproximación a lo que es el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social en la Universidad de Valparaíso para convertirse en parte de un perfil

profesional en opinión de los participantes del colectivo debe aún cubrir la existencia de ciertos vacíos, tales como una estructura administrativa que guíe el proceso entre los y las docentes, que debe nacer de una clara voluntad política para hacerla parte de la función docente.

Por otra parte, lo que es la enseñanza en valores es un tema complejo de tratar ya que son pocas las experiencias validadas en esta materia que puedan establecer en el tiempo cambios contrastables en las actitudes y comportamientos esperables, como en cierta forma intenta hacer el proyecto que se encuentra actualmente en curso. Ciertamente el éxito de esta experiencia se encuentra mediada por otras causalidades de las cuales no siempre pueden intervenir todos sus actores.

Se establece una primera aproximación en base a los principios y valores propuestos por Universidad Construye País, para definir las siguientes características de un profesional con responsabilidad social. En base a los **Valores del Plano Personal** Comportamiento ético, Empatía, Saber escuchar, Respeto, Cortesía, Valoración del otro, Respeto a la norma y reglamentación vigente, Honestidad, y Respeto y valoración de la opinión del otro.

Desde los **Valores del Plano Social** Conciencia social. Compromiso cívico. Sensibilidad hacia los temas medioambientales. Trabaja en equipo, Saber comunicarse y escuchar, Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, Demuestra liderazgo profesional, Participación ciudadana.

Y por último desde los **Valores del Plano Universitario**, donde se encuentran la Honestidad, la Capacidad de aprender a aprender, Conciencia metacognitiva Criterio de selección, Creatividad, Emprendedor/a, Actitud positiva, Trabajo interdisciplinario, la Capacidad para relacionarse, comunicar y escuchar a otros.

C) Responsabilidad Social Universitaria y Competencias Profesionales.

Para efectos del análisis se ocupó el Modelo de Competencias propuesto por Leonard Mertens, quien las divide en: Competencias Básicas, Genéricas y Específicas. Este modelo facilita el análisis de la información recabada al interior del colectivo en estudio, la que para efectos de una mejor comprensión se definirán tal como sigue:

Competencias Básicas: Se suponen adquiridas previamente por la educación básica y media. Están centradas en las habilidades para la lectura, escritura, comunicación verbal, etc. No se encuentran necesariamente intencionadas en la formación profesional de pre-grado, y se explicitan como parte del perfil de ingreso previo a la carrera.

Competencias Genéricas: También llamadas transversales. Relacionadas con los comportamientos y actitudes propias desarrolladas no sólo en los espacios laborales, sino que en los diversos ámbitos de interacción personal. Ejemplos de estas serían la capacidad de trabajar en equipo, dirigir grupos, habilidades para la planificación, etc. Estas competencias son propias de la persona, y son adquiridas mediante la socialización en los espacios en los cuales se desarrolla como tal, siendo los más importantes la familia, el grupo de pares y la escuela. A pesar que en algunos casos se encuentran declaradas en el currículo, no forman parte de las prácticas docentes de manera formal.

Competencias Específicas: Relacionadas con aspectos no tan fácilmente transferibles a otros contextos o espacios laborales y que tienen relación con capacidades y/o habilidades de mayor despliegue técnico. Un ejemplo de ello es la formulación de proyectos sociales, o la destreza en el uso de maquinaria o programas informáticos especializados. Corresponden a la formación profesional de pre-grado de cada una de las carreras.

Las competencias genéricas declaradas en el capítulo anterior surgen desde la respuesta espontánea del colectivo, lo cual no quiere decir que éstas efectivamente se correspondan con lo que sucede en la generalidad de las prácticas pedagógicas, por lo cual dependen más del estilo de enseñanza que realizan los y las docentes.

Es así como se configura una distinción en torno a la enseñanza en competencias como sigue:

- **Formalizadas en el currículo,** se encuentran intencionadas en el currículo como competencias instaladas en el perfil profesional del o la egresada, lo cual no garantiza necesariamente que se encuentre presente en la entrega pedagógica del equipo docente.

- **Estilos de enseñanza**, basada en la intuición y el sentido común, que es la práctica más común y generalizada al interior del colectivo en estudio.

D) Responsabilidad Social Universitaria y Perfiles de competencias Estudiante y Egresado/a.

Esta última fase corresponde a la configuración de un perfil caracterizado por la responsabilidad social tanto para estudiantes como egresados/as de la Universidad de Valparaíso.

La construcción de este perfil toma como base a la información recabada de los y las docentes participantes en la investigación, quienes a través de sus comentarios establecen una serie de cualidades que deben estar presentes e intencionadas en el desarrollo de su práctica pedagógica. Recordamos que las competencias identificadas en este análisis corresponden a las de carácter genérico, por lo que expresamente no se incluyen competencias específicas de cada carrera a la cual pertenece el colectivo.

Este análisis permite visibilizar una serie de competencias transversales relacionadas con la responsabilidad social en la formación de pre-grado, intencionarlas en el currículum y las metodologías de enseñanza, e incorporarlas como parte del perfil profesional.

Para ello se organiza en una primera instancia una Matriz de Equivalencia que permite transformar estas cualidades descritas como valores en unidades de competencia, es así como cada principio considerado dentro de la responsabilidad social contiene esta serie de competencias genéricas, las cuales posteriormente se dividen en los perfiles ya mencionados.

En el primer análisis se recoge las sugerencias en torno a un perfil del estudiante con responsabilidad social, en el cual el énfasis está puesto en los aspectos ligados a los valores del plano universitario, como la interdisciplinariedad, la excelencia y el compromiso con la verdad. Básicamente se funda un rol de estudiante abierto al conocimiento y al aprendizaje, que logre conectar distintas áreas de conocimiento e integrarlas en una perspectiva común, que sea creativo, emprendedor y autónomo, pero que reconozca sus falencias e intente corregirlas.

Curiosamente no se hace mención a los principios de "Aceptación y aprecio de la diversidad", que están relacionados con la multiculturalidad y la apertura al mundo, un aspecto que se torna relevante ante la posibilidad de traslado y continuación de estudios en universidades de otros países, sin embargo esta omisión puede deberse más bien a los escasos espacios que existen para conocer e intercambiar ideas y opiniones con otros profesionales y/o culturas, un hecho que se ha intentando paulatinamente de revertir.

Por otra parte, la construcción del perfil del o la egresada se hace especial mención a la conciencia social, lo que involucra esta forma en que los y las docentes comprenden la Responsabilidad Social como parte de su actuar personal, este sentido se traspasa a la necesidad de constituir más que un perfil profesional una forma de ser, total y permanente de la persona, que se ve expresada en todos los ámbitos de su desarrollo como tal. Esto implica que la parte profesional pierde centralidad en el discurso, aunque no importancia cuando se relacionan con la excelencia académica y profesional, pero esos aspectos resultan secundarios sino se corresponden con un trato y estilo personal de *hacer las cosas* que supera el establecimiento de relaciones de carácter utilitario.

3. Propuesta de Formación Inicial para la incorporación de la Responsabilidad Social

El presente capítulo corresponde a la propuesta de un modelo de formación en base al enfoque de competencias que incorpora la responsabilidad social en las asignaturas de las diversas mallas curriculares, sin que éstas pierdan el objetivo central de la respectiva área de conocimiento profesional.

De esta forma la responsabilidad social más que transformarse en un contenido más de la materia, se torna en un eje transversal del proceso enseñanza-aprendizaje, en la forma en como el o la docente transmite sus conocimientos, y en como estos se transforman en una experiencia significativa para sus estudiantes.

Para ello se ha tomado como base la información recogida en el trabajo de campo la cual ha establecido una serie de competencias relacionadas con la

responsabilidad social, las que a juicio de los participantes en la investigación, resultan necesarias de incorporar en el perfil del estudiante y egresado/a de la Universidad de Valparaíso.

Es así como para la construcción de esta propuesta se hace uso de la Metodología de Aprendizaje-Servicio, la cual se transforma en una herramienta pedagógica que permite desarrollar en los y las estudiantes, por una parte, una mejor calidad de sus aprendizajes; y por otra, ofrecer espacios de formación en valores en el marco de sus actividades curriculares vinculadas con el medio.

La Metodología Aprendizaje-Servicio (A+S) considera cuatro aspectos fundamentales para su desarrollo:

- El servicio se realiza en base a una necesidad real de la comunidad.
- Los objetivos de la actividad de servicio responden a los objetivos de aprendizaje académicos.
- Los y las estudiantes juegan un rol protagónico en la experiencia.
- Se desarrolla un espacio de reflexión formal sobre la experiencia.

ÍNDICE

INDICE

Introducción	pág. 3
Capítulo I Contextos de la Experiencia	
1.1 Contexto Institucional	pág. 6
1.2 Contexto Nacional	pág. 12
Capítulo II Marco de Referencia	
2.1 Acerca de la Universidad	pág. 31
2.2 Enfoque de Competencias	pág. 47
2.3 Responsabilidad Social Universitaria	pág. 60
Capítulo III Metodología de Investigación	
Metodología de Investigación	pág. 83
Capítulo IV Informe de Investigación	
Presentación	pág. 87
4.1 Responsabilidad Social Universitaria: la percepción del equipo docente.	pág. 88
4.2 Responsabilidad Social Universitaria: Características distintivas de un profesional	pág. 113
4.3 Responsabilidad Social Universitaria y Competencias Profesionales	pág. 127
4.4 Responsabilidad Social Universitaria y Perfiles de Competencias Estudiante y Egresado/a	pág. 141
Capítulo V Propuesta de Formación Inicial para la incorporación de la Responsabilidad Social	
Presentación	pág. 162
5.1 Rúbrica de Autoevaluación	pág. 163
5.2 Involucramiento y participación de los diversos actores	pág. 167
5.3 Módulo Propuesto	pág. 171

INTRODUCCIÓN

La Responsabilidad Social Universitaria se ha constituido en el último tiempo en una respuesta a la necesidad de las instituciones de educación superior de generar un aporte concreto al desarrollo sustentable y al mejoramiento en conjunto de la sociedad. Desde esta visión que se estructura en entender la educación como la principal herramienta del desarrollo de un país tanto en lo económico como cultural, política y socialmente, es que el año 2001 trece universidades se comprometieron a desarrollar un proyecto que impulsará una manera distinta de concebir su misión en la sociedad.

Desde aquel año hasta la fecha ha habido logros y avances consistentes en el impulso de una cultura de la responsabilidad social al interior de las universidades, sin embargo, aún quedan desafíos por conquistar, principalmente en lo relacionado a la institucionalización de estas prácticas como eje transversal en las funciones tradicionales de la universidad, y especialmente en la docencia.

La investigación que a continuación se presenta, indaga en las experiencia desarrollada por los y las docentes participantes en el Proyecto MECESUP UCO0303 "Formación de Profesionales con Valores, Actitudes y Comportamientos Necesarios para ejercer la Responsabilidad Social" que es realizado en conjunto por seis universidades, entre las cuales se incluye la Universidad de Valparaíso con nueve carreras.

De esta forma se configura una serie de competencias de carácter genérico que se encuentran ligadas a los principios y valores de la Responsabilidad Social que permiten construir una propuesta para su incorporación y desarrollo dentro de las propias cátedras de carácter profesional, sin perder los objetivos académicos establecidos para ello.

Es así como se desarrolla el Primer Capítulo correspondiente a **los Contextos de la Experiencia** en que se desenvuelve el proceso, abordando el contexto institucional y nacional en que se opera la Responsabilidad Social, y como ésta se

relaciona con los procesos de innovación curricular que llevan adelante las universidades.

El Segundo Capítulo da cuenta del **Marco de Referencia** utilizado en la investigación, presentando la perspectiva teórica en que se inscribe el estudio y los referentes de análisis que posibilitan la contrastación de sus resultados.

El Tercer Capítulo aborda la **Metodología de la Investigación** donde se define el marco metodológico en que se inserta la investigación.

En el Cuarto Capítulo, se encontrará con el desarrollo del **Informe de Investigación**, el cual da cuenta de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los respectivos instrumentos de investigación definidos para tal efecto.

En el Quinto Capítulo se presenta la **Propuesta de Formación Inicial para la incorporación de la Responsabilidad Social** en el cual las competencias genéricas previamente definidas son incorporadas en la Metodología Aprendizaje Servicio, la cual permite en su vinculación con el medio, la visibilización y desarrollo de las mismas.

En el Sexto Capítulo son presentadas las **Reflexiones Profesionales y Conclusiones Generales** del alumno seminarista, en cuanto al estudio realizado y el impacto tanto en la incorporación de la Responsabilidad Social mediante la metodología Aprendizaje Servicio, como el uso del enfoque de competencias.

Finalmente, son adjuntados los **Anexos** correspondientes la cual está constituida por un documento sobre Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje Significativo.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

A) UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

La Universidad de Valparaíso se define como “una institución pública de educación superior, compleja y extensiva, de carácter estatal, con patrimonio propio, que se rige mediante su estatuto y su reglamento orgánico¹”. Es una institución preferentemente académica, de carácter público, vinculada al bien común y comprometida con el desarrollo, tanto nacional como regional que cultiva en un nivel superior la docencia, la investigación, la extensión académica y científica, la creación artística y la difusión de la cultura².

La Universidad de Valparaíso cuenta con una matrícula actual de 13.600 alumnos, distribuidos en las 43 carreras que imparte y en su Programa de Bachillerato. Cuenta con una plana de 832 académicos, que se distribuyen en Titulares, Adjuntos, Auxiliares y Ayudantes, prestando servicios docentes y en algunos casos administrativos, en todas las unidades académicas. Y como apoyo fundamental, al mantenimiento y administración de la institución, se desempeñan 585 funcionarios, organizados en Profesionales, No Profesionales y Auxiliares.

La Universidad se encuentra estructurada en:

a) Organismos de Administración Central

1. Rectoría, órgano de Dirección Superior, cuya autoridad es el Rector, quien enviste la máxima jerarquía universitaria.
2. Junta Directiva, órgano colegiado superior de la Universidad integrado por seis personalidades del ámbito nacional tanto económico, político, educacional y social, actuando uno de ellos como presidente de la misma.
3. Contraloría Interna, órgano fiscalizador dotado de autonomía cuyo jefe máximo es el Contralor.

b) Organismos Académicos

1. Las Facultades, cuya autoridad superior es el Decano.

¹ Misión de la Universidad de Valparaíso definida en Agenda Institucional 2005.

² Universidad de Valparaíso. Oficina de Autoevaluación Institucional. Documento de circulación interna. 2003.

2. Consejo Académico, órgano consultivo del Rector integrado por las siguientes personas: Rector (quien lo preside), Prorector, Secretario General, Decanos de Facultades, un Profesor representante por cada Facultad (20 personas).
3. Consejo de Facultad, órgano consultivo del Decano constituido por las siguientes personas: Decano (quien lo preside), Secretario de Facultad quien es Ministro de Fe, Directores de Escuelas e Institutos, los Coordinadores de Unidades, Organizaciones o Grupos de Trabajo de las Facultades y un Profesor representante por cada Escuela e Instituto.

c) Organismos Técnicos de Administración

Fiscalía General, División Académica, División de Administración y Finanzas, Dirección General, Dirección de Planificación y Desarrollo, Dirección de Extensión y Comunicaciones, Departamento de Bienestar del Personal, Dirección de Asuntos Estudiantiles, Sistema Integrado de Bibliotecas, Dirección de Servicios Informáticos y Computacionales, Director Fondo de Crédito Universitario, Dirección Planificación Académica y el Centro de Educación a Distancia.

d) Organización y Estructura Académica

La actividad académica de la Universidad de Valparaíso se desarrolla a través de Facultades, Escuelas e Institutos, que imparten un total de 43 carreras de pregrado y un programa de bachillerato.

La Facultad es el organismo que agrupa a las Escuelas e Institutos que imparten docencia, investigación y la extensión en determinadas disciplinas y áreas del conocimiento. La autoridad máxima es el Decano, responsable ante el Rector de la organización de la enseñanza, la investigación y la extensión de su Facultad. Asimismo le corresponde dirigir y administrar la Facultad en conformidad a Estatuto y reglamentos universitarios, respecto de todos los asuntos académicos, administrativos y financieros de la misma.

Las Escuelas, Institutos y Carreras Profesionales desarrollan su actividad en campos específicos del conocimiento.

B) DIVISIÓN ACADÉMICA

La División Académica es la unidad que lidera y administra procesos educativos innovadores, centrados en la formación integral y el desarrollo de competencias profesionales y personales, que faciliten la movilidad estudiantil y la inserción,

laboral en un mundo globalizado y de educación continua³. Cuya misión es planificar, organizar y controlar los procesos académicos, que permitan llevar a la institución hacia la consecución de sus propósitos fundamentales, con capacidad de adaptación en ambientes dinámicos y en redes de colaboración con un mundo universitario altamente motivado⁴.

Su objetivo general es "Fortalecer la calidad de las actividades académicas en función de los estándares nacionales e internacionales en docencia de pre y postgrado e investigación, favoreciendo la formación integral y continua de los estudiantes en el mundo globalizado⁵.

A partir de ello establece una serie de objetivos específicos:

1. Orientar la política de perfeccionamiento con el fin de fortalecer la productividad académica y la docencia de pre y postgrado.
2. Impulsar e incentivar la aplicación nuevas metodologías y tecnologías educativas en las actividades de docencia a nivel presencial y a distancia.
3. Aumentar el número de académicos en formación continua, para contar con un porcentaje significativo de académicos con grados superiores.
4. Guiar y apoyar los procesos de reformulación y/o creación de planes de estudios flexibles y modernos que den respuesta a los requerimientos del medio.
5. Apoyar los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras y programas académicos.
6. Fortalecer la Dirección de Investigación y Postgrado, con el fin de crear programas de postgrado en conjunto con las facultades, con miras a su acreditación.
7. Implementar un sistema de renovación de los cuadros académicos.
8. Mejorar los indicadores de satisfacción de usuarios (estudiantes, académicos y administrativos).
9. Apoyar y guiar el ingreso y permanencia de los alumnos a la universidad.
10. Apoyar las iniciativas de sensibilización y formación en Responsabilidad social, tanto de académicos como alumnos.
11. Incrementar el número de publicaciones (ISI, indizadas) y el número de proyectos adjudicados (FONDEF, FONDECYT, FIA, FDI, Mecesup, ETC).

³ Universidad de Valparaíso. División Académica. Documento de Circulación Interna 2004.

⁴ Op.cit.

⁵ Op.cit.

12. Definir en el presupuesto partidas claras para infraestructura y la implementación de laboratorios y mantención de equipamiento para la docencia e investigación.

Al mismo tiempo establece una serie de Estrategias y Planes de Acción para el cumplimiento de dichos objetivos:

1) Mejoramiento de la cantidad y la formación de los cuadros académicos de la universidad en disciplinas estratégicas que favorezcan con el desarrollo de la institución.

Planes de Acción:

- a. Establecer una política de recambio académico, que permita la contratación y formación de académicos jóvenes.
- b. Aplicar un plan de desvinculación de académicos en condiciones de retiro.
- c. Analizar individualmente y regularizar sobre la base de criterios preestablecidos, la obtención de grados académicos superiores pendientes.
- d. Crear programas sistemáticos de capacitación docente en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

2) Generación de instancias y desarrollar una política de incentivos que favorezcan el trabajo multidisciplinario entre las distintas unidades académicas.

Planes de Acción:

- a. Desarrollar actividades académicas que permitan conocer el quehacer de las distintas unidades, intercambiar experiencias y establecer vínculos de cooperación.
- b. Fortalecimiento de la política de incentivo económico de la Dirección de Investigación y Postgrado de la Universidad de Valparaíso, privilegiando la publicación de trabajos originados en equipos multidisciplinarios.

3) Diseño de un programa de trabajo que permita el fortalecimiento del postgrado en la Universidad de Valparaíso.

Planes de acción:

- a. Autoevaluación y fortalecimiento de los programas de postgrado existentes.
- b. Investigar las necesidades e intereses del mercado regional, nacional e internacional en materias de postgrado.
- c. Crear nuevas opciones de programas de postgrado de acuerdo a las necesidades e intereses del mercado conforme a estándares de calidad.

d. Acreditar los programas de postgrado, de acuerdo a los criterios establecidos por la CONAP.

4) Generación de las instancias que permitan el desarrollo de la educación como parte de la actividad académica propia de la institución.

Planes de Acción:

a. Crear la Unidad Coordinadora de planes y programas de educación continua.

b. Integrar programas de educación continua existentes en diversas unidades académicas a la unidad coordinadora de esta área.

c. Informar a la comunidad académica el sentido y los beneficios individuales e institucionales de la educación continua.

d. Crear nuevos programas de formación continua según los requerimientos del entorno tanto regional como nacional. Por ejemplo, Programa de formación y actualización docente en las disciplinas que se cultivan en la universidad.

5) Concebir la innovación curricular como un proceso dinámico, flexible y constante, que permita fortalecer y actualizar los programas académicos de la institución, y la movilidad estudiantil.

Planes de Acción:

a. Fortalecer los recursos humanos responsables de la gestión académica del proceso de innovación curricular. Por ejemplo, contratación de expertos, capacitación a académicos, etc.

b. Evaluar los programas de estudio de pregrado, a fin de definir un programa de innovación curricular por unidad académica.

c. Establecer pautas de seguimiento del proceso, que permita una retroalimentación efectiva, orientada al mejoramiento de la formación del estudiante.

d. Mantener programas académicos actualizados y en constante renovación.

6) Desarrollar un plan que facilite la incorporación de la Responsabilidad Social en la Universidad de Valparaíso.

Planes de acción:

a. Incentivar la creación de una unidad de responsabilidad social que se preocupe de introducir este tema en la Universidad de Valparaíso.

b. Crear asignaturas de carácter complementario en temas referentes a la responsabilidad social.

7) Mejoramiento y fortalecimiento de la infraestructura de apoyo a la docencia y la formación integral del estudiante.

Planes de Acción:

a. Fortalecer integralmente el Sistema Integrado de Bibliotecas:

- Adquirir material bibliográfico.

- Aumentar equipamiento informático a disposición de los alumnos, para que incrementen las consultas en línea.

- Modernizar tecnológicamente la infraestructura de apoyo y la planta física de las Bibliotecas de la UV.

- Continuar la capacitación del personal de bibliotecas.

b. Incentivar y apoyar la inversión en nuevas tecnologías de información que permitan el mejoramiento de la docencia.

c. Mejorar la infraestructura que permita el desarrollo de las prácticas deportivas en el marco de la formación integral del estudiante U.V.

- Habilitar y fortalecer la actual infraestructura deportiva, mediante la adquisición de equipos para la práctica deportiva y la modernización y ampliación de la actual infraestructura.

- Reglamentar e introducir en las mallas curriculares de los programas de estudio de pregrado la práctica de actividades deportivas obligatorias.

1.2 CONTEXTO NACIONAL

A) SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO

El sistema universitario chileno se caracteriza fundamentalmente por su complejidad, la cual se relaciona a los contextos sociales, culturales, económicos y educacionales, donde se evidencian diferencias relevantes y significativas. Estos contrastes responden a procesos históricos complejos de revertir, reducir o mitigar, dada la estructura sinérgica de las variables involucradas⁶.

Si bien en 1622 nace la primera universidad chilena, que recibió el nombre de Santo Tomás de Aquino, y luego de que el Rey Felipe V concediera la fundación de una universidad real, docente y de claustro, que da origen en 1728 la Universidad de San Felipe, no es hasta los años de la Independencia en que se produce un nuevo referente dentro de la educación chilena con la fundación del Instituto Nacional, institución de educación secundaria y superior, que nace para formar las elites del nuevo Estado. Recién en 1842, sobre la base de la antigua Universidad de San Felipe se crean los estatutos de la primera universidad pública de la República de Chile con el nombre de Universidad de Chile. A ella se le encargó la tuición de todos los niveles de la enseñanza del sistema educativo chileno. El mismo año se fundó la primera Escuela Normal y poco después, la Escuela de Artes y Oficios y el Conservatorio de Bellas Artes⁷.

Durante la segunda mitad del siglo XIX fue constituyéndose el sistema nacional de educación. La Iglesia Católica fue aumentando su participación en la tarea educacional y llegó a fundar la Universidad Católica de Santiago en 1888, que posteriormente sería erigida por la Santa Sede como "Pontificia Universidad Católica". No obstante, la educación pública mantuvo su carácter laico. En esa década, además, se abrió paso a la influencia cultural y pedagógica alemana. Catedráticos de este origen fundaron en 1889 el Instituto Pedagógico, destinado a formar profesores secundarios, el cual se integrará posteriormente a la Universidad de Chile, como base de su facultad de filosofía y educación.

⁶ Sebastián Donoso Díaz. Las Universidades Públicas Chilenas ante el acuerdo de Bolonia: Demandas inminentes y obstáculos presentes. Diciembre 2004.

⁷ Historia del Sistema Universitario Chileno en www.universia.cl

En la primera mitad de este siglo se sumó la Universidad de Concepción (1919), la Católica de Valparaíso (1928) y la Universidad Técnica Federico Santa María (1929), todas ellas privadas. También se creó en 1947 una segunda universidad pública, la Universidad Técnica del Estado, heredera de la antigua Escuela de Artes y oficios. La creación y autorización de estas universidades se realizó mediante leyes, al igual que las dos que se crearon en la década del cincuenta: la Universidad Austral de Chile en 1954 y la Universidad Católica del Norte en 1956. Aunque autónomos, todos los centros privados estaban sujetos a la supervigilancia académica de la Universidad de Chile, que se reservaba la otorgación de títulos y grados. Además, en diversas proporciones, todas las Universidades recibían subsidios estatales, ya que si bien la mayoría de ellas eran particulares, ligadas a la Iglesia o a corporaciones regionales, se consideraba que eran de carácter público.

Durante los cincuenta y sesenta, las dos universidades públicas -Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado- junto con aumentar notablemente su cobertura, se extienden prácticamente a todo el territorio, a través de un conjunto de "sedes" o campus regionales, que tienden a autonomizarse. Al mismo tiempo, diversifican su oferta académica, mediante la creación de nuevas facultades, carreras de distinta duración, especializaciones y centros de investigación y extensión. Ambas universidades se convirtieron en la práctica en subsistemas nacionales de educación superior. Procesos similares de diversificación experimentan también las universidades privadas, especialmente las más antiguas.

Entre 1967 y 1968 se emprendieron en todas las universidades chilenas, procesos de reforma demandados e impulsados inicialmente por los movimientos y federaciones estudiantiles. Se modificaron planes y programas de estudio y se introdujo el llamado "currículum flexible".

Todos estos procesos de liberalización curricular y democratización interna sufrieron un abrupto corte con el Golpe Militar de septiembre de 1973. Las universidades existentes hacia ese año fueron intervenidas por el gobierno militar y en cada una de ellas se designó un "rector delegado" que, a su vez, designó a

las restantes autoridades académicas y administrativas. Además concentró en sus manos las funciones normativas y de gobierno de cada casa de estudios⁸.

En 1981, el D.F.L. N° 1 reestructuró dramáticamente la organización de la educación superior chilena. Si bien la decisión de las autoridades educacionales de la época tenían "el propósito de optimizar la administración educativa y dinamizarla frente a las crecientes demandas de educación, que estaba generando una extrema falta de alternativas al sistema universitario tradicional y la imposibilidad del Estado de financiar un crecimiento de ese nivel, cuyo costo era significativamente alto⁹. En la práctica implicó liberalizar el sistema educacional generando tres tipos de centros de educación superior: **las universidades, los institutos profesionales de educación superior y los centros de formación técnica**. Permitiendo la participación de capitales privados en la propiedad de dichas instituciones¹⁰. Mientras que las Universidades Privadas cuentan con normativas y reglamentaciones distintas a las universidades públicas tradicionales en cuanto a su administración y gestión financiera, en su visión, misión y objetivos estratégicos institucionales basados en las figura jurídica de corporaciones o fundaciones de derecho público y/o privado sin fines de lucro.

Por otra parte, se definieron 12 carreras de "alto prestigio y duración" cuya enseñanza era de exclusividad universitaria¹¹, lo que implicó un retroceso en los procesos de innovación curricular que fueron la base que sustentaron las demandas estudiantiles de la reforma de los años 60, ya que se volvió a la estructuración de mallas curriculares rígidas y extremadamente profesionalizantes. Con todo lo anterior, las universidades estatales vieron reducido su ámbito a las facultades e institutos que tenían en Santiago. Con las sedes regionales de las universidades, se crearon nuevas universidades públicas, denominadas comúnmente "derivadas", por ser en cierto modo herederas de las estructuras regionales de las Universidades de Chile y Técnica del Estado. Esta última pasó a llamarse "Universidad de Santiago de Chile".

⁸ Para complementar la historia de este periodo en el sistema universitario chileno en cuanto al proceso de reforma universitaria y el posterior cierre de carreras, expulsión de docentes, estudiantes y funcionarios/as, entre otras situaciones, favor revisar La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973), Luis Cifuentes Seves ed., Editorial USACH, 1998.

⁹ Historia del Sistema Universitario Chileno en www.universia.cl

¹⁰ Por lo que en la actualidad no existen Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica que dependan administrativamente del Estado.

¹¹ Estas doce carreras eran: Medicina; Psicología; Odontología; Derecho; Ingeniería Comercial; Bioquímica; Arquitectura; Veterinaria; Ingeniería Forestal; Ingeniería Civil; Agronomía; y, Química y Farmacia.

Nacieron así la Universidad de Antofagasta, la Universidad de Atacama, la Universidad de La Serena, la Universidad de Tarapacá, la Universidad de Valparaíso, la Universidad de Talca, la Universidad del Bío - Bío, la Universidad de Magallanes, y la Universidad de la Frontera.

Adicionalmente, con las facultades de educación de la Universidad de Chile en Santiago y en Valparaíso, se dio origen a sendos institutos profesionales denominados "Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas", las cuales posteriormente se convirtieron en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Por otra parte, se abandonó el mecanismo de creación por ley de nuevos centros de educación superior y se dieron amplias facilidades para la fundación de universidades, institutos y centros privados. De ahí nacieron las universidades privadas propiamente tales, que no reciben financiamiento de parte del Estado. Las pioneras fueron la Universidad Diego Portales, la Universidad Central y la Universidad Gabriela Mistral en el año 1982.

Con los años, **la reestructuración de la educación superior chilena** dio paso a nuevas universidades: en 1984 surgió la Universidad Arturo Prat, y en 1991 nacieron la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la Universidad Católica del Maule y la Universidad Católica de Temuco, sobre la base de antiguas sedes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En 1993 se constituyen oficialmente la Universidad de Los Lagos y la Universidad Tecnológica Metropolitana. Todas ellas son miembros del Consejo de Rectores, y cuentan con aportes fiscales.

Por su parte, el crecimiento de las universidades privadas también fue explosivo. En 1988 nacieron, entre otras, la Universidad Andrés Bello, la Universidad de Las Américas, la Universidad Santo Tomás y la Universidad Mayor. Al año siguiente se fundaron la Universidad de Los Andes, la Universidad Finis Terrae y la Universidad del Mar, y la Escuela de Negocios de la Fundación Adolfo Ibáñez pasó a constituirse en Universidad. Mientras que en 1990 se fundó la Universidad del Desarrollo.

De este modo, el sistema de educación superior formado inicialmente por 5 y posteriormente por 8 universidades, se convirtió en un complejo agregado que en 1998 estaba formado por 66 universidades -de las cuales 25 forman parte del

subsistema financiado principalmente por el Estado, en tanto que 41 son universidades privadas que no reciben aporte estatal-, 66 Institutos Profesionales y 120 Centros de Formación Técnica, todos ellos privados y sin subsidios públicos. En los últimos años esta distribución ha tenido variaciones menores.

Sin embargo, y a pesar de la amplia oferta de universidades, Chile tiene un sistema universitario estructuralmente poco diferenciado, lo que se expresa en que casi todas las universidades aspiran a formar profesionales en el máximo posible de áreas del conocimiento: es decir un modelo de "universidad completa", tanto en las diversas áreas de formación como a su vez para cubrir el máximo de niveles en pre y postgrado, las que son perseguidas por la mayor parte de los centros universitarios, sean privados o públicos, esto se debe principalmente a que cada institución busca autofinanciar su gestión administrativa y económica, ampliando su oferta académica, lo cual permite entender una segunda característica del sistema, su gran desregulación, es decir, se ha instalado en un lógica de mercado muy liberalizado, lo que se traduce en muchos competidores con intereses próximos, tanto del ámbito público como del privado.

En tercer lugar, se trata de un sistema muy complejo, tanto en referencia a su tamaño, por la existencia de un gran y heterogéneo número de instituciones para un universo no muy amplio de estudiantes, con sus respectivas sedes y campus, tanto diurno como vespertino. Todo ello para una población de 350.000 estudiantes¹², y cuya proyección de crecimiento en esta materia (estudiantes), podría elevarse hasta en un 30%, llegando a algo más de medio millón de alumnos para el año 2010. Esta estimación está sustentada en el considerando que el sistema de apoyo financiero a los estudiantes cambie y se disponga de un importante monto de recursos frescos, temática compleja de implementar pues requiere de reformas legales que afectan distintos intereses y, porque además se trata de una materia insuficientemente debatida en el país, tanto en el plano público como académico.

Para el caso específico de las universidades públicas, este complejo escenario responde a que tienen acceso diferencial a recursos financieros estatales¹³, los

¹² Los que se distribuyen en 215.000 en universidades públicas y en resto en las privadas. Consejo Superior de Educación, Índices 2004, Santiago.

¹³ Para un análisis más completo de esta temática ver Informe Fundación Terram, realizado por Marco Kremerman "Crisis en el Sistema de Educación Superior en Chile: Análisis y Propuestas". Santiago, Abril 2005.

que están asociados a su data de existencia, a las dimensiones y calificación de su cuerpo académico, a su localización geográfica, etc. Ello implica –salvo excepciones– que muchas de las diferencias iniciales que existían al año 1981 entre los diversos centros universitarios públicos se han mantenido e incluso ampliado, de forma que no se trata de un cuerpo homogéneo de instituciones, lo que implica que algunas son principalmente de docencia de pregrado, otras de docencia pre y postgrado y otras con componentes de investigación menor o más avanzada.

A ello se suma el hecho que desde el punto de vista del tipo de alumnado que atiende, se marcan diferencias importantes en cuanto a la dotación de capital educacional, social, cultural y económico, de que disponen, viéndose favorecidas las universidades más antiguas localizadas en las principales ciudades del país¹⁴.

Este proceso en forma cada vez más clara asume la tendencia descrita. Al ampliarse sistemática y crecientemente la oferta de vacantes universitarias, la nueva población de alumnos que se incorpora al sistema proviene de los niveles socioeconómicos que tradicionalmente no habían podido ingresar a la universidad, lo que implica que cada vez más los nuevos incorporados son más demandantes de apoyo financiero pues responden a niveles socioeconómicos más precarios¹⁵, de allí que la expansión del sistema chileno, que esta estructurado fuertemente a partir del financiamiento que hacen los alumnos de pregrado por la carreras que cursan (sea en pago directo, crédito o beca), requiere de una ampliación de los actuales sistema financieros de apoyo a los estudiantes.

Un factor adicional en este marco lo cumple el rol del Estado chileno, el que en política universitaria en los últimos veinticinco años ha mostrado a un Ministerio de Educación que administra recursos mediante el desarrollo de convocatorias competitivas, pero sin orientación temática. Esta situación no es casual, efectivamente –como se dijo– el mercado universitario chileno es el ámbito más liberalizado de los mercados educacionales del país, por ello resultaría sorprendente que en este nivel del sistema el Estado chileno ofreciese líneas de

¹⁴ Esto se evidencia en que las nuevas universidades públicas creadas en el año 1981 reciben en proporciones significativamente mayores que las ocho más antiguas (es decir las que tenían existencia antes de 1981), **a estudiantes que son la primera generación de su familia con estudios universitarios**, lo que genera una serie de diferencias en la transición educación media-educación superior.

¹⁵ Sebastián Donoso Díaz. Las Universidades Públicas Chilenas ante el acuerdo de Bolonia: Demandas inminentes y obstáculos presentes. Diciembre 2004.

acción, pues no ha sido su actuar convencional, sino por el contrario, esta orientación no ha cambiado aun con los gobiernos democráticos iniciados en la década del 90. Ello ha significado que las universidades públicas asumieran la lógica privada en materias de financiamiento para poder seguir funcionando debidamente¹⁶. Es decir, el sistema universitario público chileno, incluida las dieciséis universidades estatales, opera bajo la lógica de un mercado competitivo como si fuesen universidades privadas, con la salvedad que las universidades estatales tienen algunas restricciones legales para operar más rápidamente, y por Otro, las públicas (entre las que también se encuentran las estatales) poseen la garantía de disponer de recursos financieros estatales por un determinado monto base.

B) PROCESOS DE ACREDITACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Aún cuando el financiamiento de la educación superior chilena y, más específicamente, de las universidades públicas estatales es la que ha dominado la agenda mediática en los últimos quince años, actualmente la universidad se ve enfrentada a una serie de cuestionamientos en cuanto a los contenidos y la calidad de sus programas de formación de pre y post grado, lo cual se debe por una parte a las lógicas de empleabilidad de sus egresados/as, lo que obliga a una mayor vinculación con las necesidades que la sociedad y el mercado del trabajo; a la inexistencia de criterios comunes de formación y especificidad profesional; y, a los desafíos que ha planteado el proceso de Globalización y los diversos acuerdos comerciales que ha firmado Chile en los últimos años con la Unión Europea, Corea del Sur, Estados Unidos y el EFTA, y con otras naciones de la cuenca Asia-Pacífico, con los cuales también nuestro país busca establecer alianzas comerciales.

La Globalización en términos genéricos se puede definir como "el flujo de tecnologías, economía, conocimientos, personas, valores e ideas a través de fronteras"¹⁷, lo cual obliga al país a contar con un capital humano apropiado, a tener la capacidad de generar flujos propios de conocimiento y a transitar hacia la denominada "economía del conocimiento".

¹⁶ Rafael Gumucio Rivas. *Grandezas y Miserias de las Universidades, una perspectiva histórica*. Polis Revista Académica Universidad Bolivariana N° 1, Santiago. 2001.

¹⁷ Mineduc. *Los TLC's y Renovación Curricular en Chile*. Documento de Trabajo Mecesup 2.

De esta forma se plantea que los requerimientos del sistema de educación superior, y de las universidades no sólo tienen necesidades de financiamiento de sus actividades propias, también deben estar abiertas a los procesos de aseguramiento de la calidad de instituciones, programas, títulos y grados; y a la mejora de su gestión administrativa y financiera.

En lo que respecta a la pertinencia de los contenidos curriculares de los programas de estudio, el Ministerio de Educación impulsa el **Programa de Aseguramiento de la Calidad**, el cual sirve de base para el desarrollo de un sistema de aseguramiento de la calidad de los servicios de educación superior que incluye la consolidación de un sistema nacional de licenciamiento de instituciones nuevas privadas, el establecimiento de un sistema de acreditación de programas de estudio e instituciones y las acciones de apoyo necesarias para mantener y asegurar la calidad en la educación superior¹⁸.

Con este propósito se han constituido dos comisiones nacionales de acreditación: la **CNAP** para el pregrado, y para programas de postgrado la **CONAP**.

La **Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)**, conduce un sistema de acreditación que se aplica en forma voluntaria a las carreras o programas que ofrecen las instituciones de educación superior autónomas. Además de fomentar la calidad, permite aproximarse a las necesidades de los usuarios y entregarles una información más específica. Formada por 14 académicos de alto nivel, la CNAP cuenta con una Secretaría Técnica y con la asesoría de consultores expertos en el campo de la educación superior, de las distintas áreas del conocimiento y de los procesos de evaluación y acreditación. A la fecha, están participando en procesos de acreditación carreras de Medicina, Psicología, Educación, Derecho, Ingeniería, Medicina Veterinaria, Química y Farmacia, Arquitectura, Agronomía y Técnicos de Nivel Superior¹⁹.

Comisión Nacional de Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado (CONAP), esta comisión, radicada en la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), está integrada por representantes del Ministerio de Educación, Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, Fondos Nacionales de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), Academia de

¹⁸ Ver educación superior en www.mineduc.cl

¹⁹ op.cit.

Ciencias y universidades privadas que imparten programas de postgrado. Su sistema de acreditación es voluntario para los programas de doctorado y maestrías ofrecidos por universidades autónomas. Ya se ha completado el segundo ciclo de acreditación de programas de doctorado y se está desarrollando la acreditación de maestrías mediante una modalidad de autorregulación con auditoría académica externa²⁰. La tarea de esta comisión espera consolidar la acreditación para el postgrado de doctorado y maestrías en Chile, de manera tal de fortalecer la actividad y proyectarla internacionalmente.

El Programa de Aseguramiento de la Calidad, tiene también por objeto perfeccionar un marco legal y reglamentario para el subsector de la educación superior, con la definición de las funciones apropiadas de las universidades, de los institutos profesionales y de los centros de formación técnica; cuyo fin es establecer mecanismos que faciliten la transferencia de estudiantes y graduados entre esas instituciones educacionales; y con la preparación de anteproyectos de ley o de reglamentos, o de anteproyectos de enmiendas a las actuales leyes y reglamentos.

También tiene como misión el elaborar la política y la implementación de un programa de fortalecimiento institucional en las instituciones de educación superior y en la división de educación superior del Ministerio de Educación. Finalmente, ayudará al establecimiento de las bases de una política coherente de financiamiento público y el desarrollo de una metodología de financiamiento para actividades de educación superior, incluyendo la ayuda a los estudiantes²¹.

C) PROGRAMA MECESUP

En 1997, el Gobierno de Chile definió una nueva política de desarrollo de la educación Superior, creando el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), que apunta a complementar el proceso de reforma de la educación iniciado en la última década destinada a mejorar la calidad de la oferta educativa de las instituciones de educación superior, IES, del país, mediante el traspaso de recursos desde un Fondo Competitivo hacia proyectos de estas instituciones que impliquen mejoras tanto en infraestructura, tecnología y capacidad docente. Este Programa estaba

²⁰ op.cit.

²¹ op.cit.

destinado al aseguramiento de la calidad a través del desarrollo de un sistema de acreditación de programas de estudio de pre y/o de post grado y de instituciones de educación superior, de manera tal de generar y mantener una oferta de calidad de los mismos. Adicionalmente, el Programa realizó estudios destinados al apoyo en la toma de decisiones en educación superior por parte de autoridades y alumnos, finalizando en su primera etapa el año 2004. A partir de la evaluación realizada se concibió el siguiente paso denominado "MECESUP 2. Educación Terciaria para la Sociedad del Conocimiento", el cual está focalizado en el reforzamiento de personal académico con doctorados, la renovación curricular centrada en el estudiante, el apoyo sostenido al doctorado nacional y la *introducción experimental* de convenios de desempeño en universidades del Estado, lo cual se estructurará bajo la modalidad de programa ajustable por fases para los períodos 2005-2008 y 2008-2012, año del Bicentenario de Chile ²².

D) PROYECTO MECESUP UCO0303 "Formación de Profesionales con Valores, Actitudes y Comportamientos Necesarios para Ejercer la Responsabilidad Social"

El proyecto es un esfuerzo cooperativo, liderado por la Universidad de Concepción, en el que se asocian la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera, Universidad Austral de Chile, Universidad el Bío Bío y **Universidad de Valparaíso**.

Estas universidades han consensuado el problema, el objetivo general, los objetivos específicos, las macro actividades y actividades principales. Como así mismo, los eventos de perfeccionamiento interuniversitario y asistencia técnica necesaria para la definición de indicadores de valores, actitudes y comportamientos necesarios para ejercer la responsabilidad social; para la sistematización de estrategias de cambio curricular, programas de enseñanza (metodologías y materiales) y sistema e instrumentos de evaluación, para la enseñanza aprendizaje de la responsabilidad social. Cada universidad asociada cuenta con un equipo interdisciplinario de trabajo que ha formulado sus requerimientos, para realizar las actividades que permitan lograr los objetivos planteados.

El proyecto se fundamenta principalmente en que actualmente la formación de profesionales no está suficientemente vinculada con el ejercicio laboral, con las

²² www.mecesup2.cl

necesidades y cambios que ocurren en el entorno; lo que no permite al estudiante fortalecer y/o desarrollar una suficiente conciencia de la necesidad de servir en forma responsable a la sociedad²³.

Es así como señala que uno de los principales defectos que tiene la actual formación universitaria de pregrado es que no facilita la integración entre el desarrollo personal y profesional con el compromiso como ser social. Señalando que faltan redes académicas que integren un trabajo interinstitucional, interuniversitario e interdisciplinario, que generen una acción de trabajo integrado, participativo y colaborativo, de académicos y estudiantes de las Universidades del país, que utilicen las tecnologías de la información para difundir, socializar y facilitar procesos de enseñanza aprendizaje; por lo que, no existe una suficiente capacidad de gestión institucional orientada a la Responsabilidad Social²⁴.

Tiene como finalidad incorporar en el currículo y en los perfiles de egreso de las carreras de pregrado involucradas en él, la responsabilidad social como un comportamiento presente, para que en el ejercicio de sus respectivas profesiones los egresados contribuyan a satisfacer necesidades individuales, familiares, regionales y nacionales con una visión social y ética. Genera desde la interdisciplina y cooperación interuniversitaria, estrategias, métodos, módulos para la enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación estudiantil que contemplen indicadores de responsabilidad social.

Contemplando el perfeccionamiento de un equipo importante de docentes y la asistencia de especialistas en el tema, así como también, la construcción y/o adecuación de espacios en las universidades, que permitan el trabajo permanente de equipos interdisciplinarios para el diseño de estrategias de enseñanza y evaluación, módulos y materiales para la docencia²⁵.

El proyecto establece y reconoce una serie de problemas que define como prioritarios de resolver por medio del proyecto.

²³ Resumen Ejecutivo. Proyecto MECESUP UCO0303 "Formación de Profesionales con Valores, Actitudes y Comportamientos Necesarios para Ejercer la Responsabilidad Social". 2003.

²⁴ Op. cit.

²⁵ Op.cit.

Vinculación de los problemas que reconoce la URP y los problemas que busca resolver el proyecto.

PROBLEMAS DEFINIDOS COMO PRIORITARIOS POR LA URP	PROBLEMAS DE LA URP QUE ABORDA EL PROYECTO
<p>Problema 1: Insuficiente formación de estudiantes en la capacidad de seleccionar y asimilar la información útil, concentrarse y accionar ante una gran cantidad de estímulos y efectos impredecibles, así como la capacidad para construir personalmente el modo de vivir libre y responsablemente. Lo anterior conduce a la falta de profesionales con una visión integral y holística, con habilidades, valores y actitudes que les permitan aportar al desarrollo cultural, social, económico y político del país.</p>	<p>Curriculum centrado en la formación de conocimiento y habilidades técnicas que no incorporan de forma efectiva los aspectos éticos que los perfiles profesionales declaran. Los procesos de formación universitaria existentes son insuficientes para lograr una formación integral en actitudes, valores y conductas, preestablecidos en los perfiles profesionales de egreso y necesarios para comprometerse con la satisfacción de las necesidades de los demás y, en esa medida, contribuir a ello sistemáticamente desde la profesión.</p> <p>El proyecto en su totalidad aborda la formación de profesionales socialmente responsables. Pretende desarrollar una serie de actividades para complementar la formación profesional en actitudes, valores y conductas necesarios para ejercer la responsabilidad social y lograr un impacto en el desarrollo del capital humano del país.</p>
<p>Problema 2: Faltan espacios psicológicos, temporales y físicos para la enseñanza aprendizaje desde y hacia la interdisciplina. Los docentes, en su mayoría, no tienen actitudes ni conductas vinculativas hacia docentes de otras disciplinas; se tiende a la competencia entre diferentes disciplinas y al "celo" profesional. Los espacios están claramente delimitados y en aquellos casos en que tienen actitudes y conductas vinculativas, no existen los espacios dentro de la carga académica ni los espacios físicos para ello. Esto se traduce en un proceso de enseñanza aprendizaje parcelado, sin una real integración de saberes declarativos, procedurales y consecuenciales que apunten efectivamente a aprender a ser, a hacer, a conocer y a vivir con otros responsablemente.</p>	<p>Desarrollo de la academia y enseñanza aprendizaje desde la disciplina de forma intensiva y efectiva. El proyecto aborda este problema, creando espacios; perfeccionando y/o capacitando a los docentes para el trabajo interdisciplinario y desarrollando un proceso educativo desde la interdisciplina y hacia la interdisciplina. Al mismo tiempo, promueve el trabajo en equipo con alianzas intra-extrauniversitaria para el planteamiento y/o formulación de proyectos de desarrollo sociocomunitario con impacto real en el entorno.</p>
<p>Problema 3: Si bien existen redes de trabajo entre las universidades, aún no hay una red específica, con respaldo institucional formal, a nivel de pregrado, para el trabajo permanente y sistemático, en educación para la responsabilidad social. Docentes de 13 Universidades chilenas, han trabajado durante tres años en el tema "responsabilidad social universitaria, a través del proyecto Universidad construye país", cuyo objetivo central era instalar el tema en las universidades chilenas.</p>	<p>Falta de una red interuniversitaria, con apoyo formal y recursos para el trabajo sistemático en educación para la responsabilidad social. Aunque un equipo interuniversitario de docentes, avanzó en la construcción de conceptos comunes y en la definición de valores que debieran estar presentes en la cultura universitaria de una universidad socialmente responsable, el proyecto termina el año 2003 y corresponde ahora a las universidades fortalecer y mantener una red para continuar el trabajo con el tema "Educación para la responsabilidad social", lo</p>

	que se pretende lograr a través de este proyecto.
<p>Problema 4. Trabajo académico orientado a la formación en habilidades técnicas propias de cada profesión, decididas e impartidas desde cada disciplina y a grupos numerosos de alumnos de una misma disciplina</p>	<p>Falta de adecuación de los espacios de docencia y estrategias metodológicas para una formación integral.</p> <p>El trabajo académico se realiza generalmente en grupos numerosos de alumnos, en salas grandes y tradicionales y las clases son de tipo conferencia. Los cursos, en general, están formados por estudiantes de una misma carrera o de carreras afines y solo en los cursos superiores se realiza algún trabajo cooperativo entre profesor y alumno. Hay escasa participación de otras disciplinas a la hora de definir objetivos, contenidos, metodologías y evaluación en las carreras, lo que se traduce en una visión parcial de la formación, por una parte y, por otra, en la falta de oportunidades para que los estudiantes y profesores tengan experiencias que les ayuden a fortalecer o desarrollar habilidades y destrezas personales, interpersonales y de trabajo en equipo interdisciplinario que permitan a los estudiantes adquirir las competencias, necesarias para ejercer su responsabilidad social. El proyecto, intenta resolver este problema a través de actividades principales que buscan crear y fortalecer estos espacios e implementar estrategias metodológicas adecuadas para el aprendizaje de la responsabilidad social, mediante la selección de temáticas comunes posibles de insertar en su curriculum de formación profesional.</p>
<p>Problema 5: Utilización de sistemas metodológicos de enseñanza y evaluación, decididos desde los profesores, que no valoran ni utilizan aprendizajes previos de los alumnos en el ejercicio de la responsabilidad social.</p>	<p>Los estudiantes no toman parte en decisiones ni actividades relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje y no se considera sus aprendizajes previos en el ejercicio de la responsabilidad social.</p> <p>El proyecto busca, a través del perfeccionamiento de profesores, impulsar una relación cooperativa entre profesores y alumnos y el uso de sistemas metodológicos de enseñanza y evaluación que favorezcan la participación y utilización de los aprendizajes previos de alumnos y profesores en el ejercicio de la responsabilidad social, con el ejercicio de una metodología de proyectos por ejemplo.</p>
<p>Problema 6: Docencia impartida por profesores altamente capacitados en lo técnico, pero con insuficiente perfeccionamiento en habilidades personales y sociales que actúen como modelos en el ejercicio de la responsabilidad social.</p>	<p>Los estudiantes no tienen la oportunidad de ser formados por docentes que sean mediadores adecuados del aprendizaje de la responsabilidad social.</p> <p>El proyecto aborda directamente este problema, en la medida que perfecciona a un grupo de docentes en metodologías, evaluación, habilidades personales, interpersonales y de trabajo en equipo para mediar el aprendizaje de la responsabilidad social.</p>

<p>Problema 7: Falta satisfacer a los/as usuarios/as (alumnos/as) en formación personal-social y ética-moral; en habilidades de participación y cooperación.</p> <p>Los/as estudiantes perciben que su formación "técnica" es buena, pero que ésta no los habilita para ejercer su responsabilidad social desde la profesión, es más, opinan que los buenos estudiantes se ven obligados a dejar de cumplir su compromiso con los demás mientras estudian.</p>	<p>Los usuarios (estudiantes) no se sienten satisfechos con la formación recibida en responsabilidad social</p> <p>El proyecto, a través de sus actividades principales contribuye a satisfacer a los usuarios, en tanto aporta a su formación personal-social; en habilidades de participación y cooperación, necesarias para ejercer la responsabilidad social e introduce el tema en el currículum utilizando estrategias metodológicas centradas en experiencias de responsabilidad social durante la formación profesional. Estas actividades pueden ser hechas con un mejoramiento de su práctica docente y una revisión del desempeño esperado de un practicante.</p>
---	--

Vinculación de las debilidades estructurales que reconoce el Fondo Competitivo y los problemas que busca resolver el proyecto

<p>Falta de consideración de usuarios finales y su satisfacción por los servicios docentes prestados.</p> <p>1. Actualmente la formación de profesionales está desvinculada con el ejercicio laboral, con las necesidades y cambios que ocurren en el entorno y, en materia de RS, los programas de enseñanza han ignorado las expectativas de los estudiantes, no han creado ni usado sistemáticamente instrumentos que permitan medir el grado de satisfacción con la calidad de la enseñanza recibida. Al término de los estudios la inserción del profesional en el mundo del trabajo es difícil y lenta, significando necesariamente un período de adaptación y aprendizaje posterior para adquirir verdaderamente competencias que no formaron parte de sus estudios.</p>	<p>Para desempeñarse en el mundo laboral y comprometerse a contribuir con la sociedad se requiere desarrollar el compromiso personal con los demás; fortalecer y/o desarrollar conductas morales prosociales y altruistas; solidarias y de cooperación; de participación; autocontrol o inhibición de actos prohibidos y de respeto a normas sociales.</p> <p>Se necesita un proceso de enseñanza-aprendizaje que involucre todas las formas de inteligencia, generando y desarrollando actitudes y comportamientos destinados a fortalecer la convivencia con los demás. Una educación en tres valores esenciales: autonomía, diálogo y tolerancia.</p> <p>El proyecto pretende, por una parte, identificar indicadores específicos en el ejercicio de cada disciplina de valores, actitudes y comportamientos necesarios para ejercer la responsabilidad social para diseñar, aplicar y evaluar las modificaciones curriculares necesarias para asegurar que los estudiantes los adquieran a través de su formación y, por otra, apoyar a los docentes en el fortalecimiento de recursos personales y metodológicos necesarios para lograr los fines del Proyecto.</p>
<p>Insuficiente vinculación con las necesidades regionales.</p> <p>La formación actual no permite al estudiante fortalecer y/o desarrollar una suficiente conciencia de la necesidad de servir en forma responsable a la sociedad, compatibilizando debidamente su desarrollo personal y profesional</p>	<p>La responsabilidad social es la capacidad y obligación de responder ante las necesidades de la sociedad como un todo y, en un plano más inmediato, ante las necesidades de la región en que se inserta cada estudiante y profesional egresado de nuestras universidades. Se requiere de un proceso formativo que</p>

<p>con su compromiso como ser social. Los alumnos egresan sin tener claro el aporte fundamental que ellos pueden hacer para el desarrollo de los más necesitados y de su entorno regional y nacional.</p>	<p>permite al joven conocer cuáles son las necesidades de las personas y de su región y conocer, desarrollar y ejercitar sus recursos personales para responder tanto en el aspecto técnico como personal e interpersonal.</p> <p>A través de la aplicación del Proyecto, las necesidades de las regiones podrán ser mejor percibidas y analizadas por profesionales conscientes de sus propias necesidades, de las de otras personas y de la necesidad de prepararse para servir en forma responsable a la sociedad.</p>
<p>Insuficiente colaboración interinstitucional, tanto nacional como internacional, formación de alianzas y falta de redes académicas.</p> <p>Falta de redes académicas que integren un trabajo interinstitucional, interuniversitario e interdisciplinario, que genere una acción de trabajo integrado, participativo y colaborativo, con participación de académicos y estudiantes de las Universidades de nuestro país, que cuente con el respaldo de las autoridades superiores respectivas.</p>	<p>El Proyecto busca resolver estos problemas al permitir el intercambio de experiencias estudiantiles y docentes entre las instituciones participantes, potenciando la multidisciplinariedad y la colaboración interinstitucional que genere una acción de trabajo integrado, participativo y cooperativo que involucre a académicos y estudiantes, con el respaldo de las autoridades superiores respectivas y la existencia de espacios que permitan el desarrollo de tareas que tiendan a la educación para la responsabilidad social.</p>
<p>Falta de integración de tecnologías de información a la enseñanza remedial y al mejoramiento de la enseñanza aprendizaje.</p> <p>Las tecnologías de la información que hoy existen y vinculan a todas las universidades, están subutilizadas, lo que dificulta difundir, socializar y facilitar procesos de enseñanza aprendizaje integrados, interdisciplinarios e interuniversitarios; problema que es abordado por este proyecto.</p>	<p>El proyecto asegura una mayor integración y optimización del uso de la TICs para difundir, socializar y facilitar procesos de enseñanza- aprendizajes tendientes a lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades y destrezas que les permitan adquirir las competencias, que en el futuro como profesionales, les permitan ejercer su responsabilidad social. La introducción de metodologías innovativas y creativas, con la incorporación de tecnología informática, forma parte de las estrategias educativas del Proyecto.</p>
<p>Insuficiente capacidad de gestión institucional orientada a la Responsabilidad Social, en los ámbitos administrativos y académicos en sus diferentes niveles.</p>	<p>La educación para la responsabilidad social requiere de un contexto congruente con principios y valores como la dignidad de la persona, libertad, ciudadanía, democracia y participación, sociabilidad y solidaridad para la convivencia, desarrollo sostenible y medio ambiente, aceptación y aprecio de la diversidad. Chile necesita de Universidades que gestionen los procesos académicos con compromiso y responsabilidad, considerando las necesidades, ideas y aportes de docentes y estudiantes.</p> <p>El proyecto, a través de la creación de unidades de apoyo permanente para la enseñanza aprendizaje de la responsabilidad social, en todas las universidades participantes, contribuye a preparar líderes, docentes y futuros profesionales preparados para la gestión orientada a la RS.</p>

Los Objetivos del Proyecto enfatizan en el rol de las Universidades como agentes formadores, que deben anticiparse y dar respuesta a las necesidades y transformaciones sociales y a las exigencias que plantea el entorno. Su objetivo general es "Lograr en las universidades asociadas al proyecto la formación de profesionales, con valores, actitudes y comportamientos que favorezcan el ejercicio de su responsabilidad social".

Para ello define cinco objetivos específicos:

1. Lograr en los estudiantes de las carreras involucradas, cambios contrastables referidos a valores actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio de la responsabilidad social.
2. Contar con un equipo académico perfeccionado, para formar en responsabilidad social a estudiantes y capacitar en educación para la RS a formadores de estudiantes.
3. Tener un curriculum que incorpore la responsabilidad social como objetivo transversal fundamental.
4. Disponer una unidad de apoyo permanente para la difusión, enseñanza, aprendizaje y ejercicio de la responsabilidad social, vinculado en red con las universidades asociadas.
5. Establecer un programa común para la enseñanza permanente de la responsabilidad social, sustentable y socializado entre las universidades asociadas.

Las Macroactividades del Proyecto están divididos en cinco etapas, las primeras dos etapas corresponden a los desafíos propuestos para el año 2004, que se señalan a continuación:

I.- ETAPA

- 1.1 Definir los indicadores de valores, actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio de la responsabilidad social, en estudiantes y en profesores interesados.

1.2 Diseñar y validar instrumentos para verificar indicadores de responsabilidad social en los estudiantes.

1.3 Aplicar instrumentos evaluativos verificadores de la Responsabilidad Social adquirida a una muestra representativa de los estudiantes involucrados en el proyecto.

II.- ETAPA

2.1 Formación de un equipo de académicos especializado en educación para la responsabilidad social.

Para el año 2005-2006, el trabajo se concentra en las tres etapas que quedan, siendo sin duda el desafío más importante para el año 2005 el diseño y aplicación de la RSU en las cátedras y mallas curriculares de las carreras incorporadas a este proyecto.

III.- ETAPA

3.1 Detectar necesidades y sugerencias de estudiantes y docentes, para la formación en Responsabilidad Social.

3.2 Diseñar y aplicar estrategias de incorporación de la Responsabilidad Social en el currículum.

IV.- ETAPA

4.1 Diseñar y utilizar una unidad interdisciplinaria, en cada universidad asociada, para la enseñanza aprendizaje de la Responsabilidad Social de estudiantes y docentes a través del trabajo cooperativo, interdisciplinario y de servicio a la comunidad.

4.2 Diseñar y proponer una estrategia tendiente a articular discursos y prácticas en torno al ejercicio de la RS, en las carreras participantes.

V.- ETAPA

5.1 Diseñar, aplicar y evaluar un plan comunicacional para socializar, a nivel interno y externo, el marco conceptual sobre la responsabilidad social, su desarrollo y educación.

5.2 Diseñar, aplicar y evaluar, estrategias de desarrollo interno y externo, para garantizar el posicionamiento y la sustentabilidad del programa.

Las carreras de la Universidad de Valparaíso que participan dentro del Proyecto son:

- Nutrición
- Química y Farmacia
- Ingeniería en Construcción
- Diseño
- Ingeniería Civil Industrial
- Tecnología Médica
- Fonoaudiología
- Derecho
- Ingeniería Comercial

CAPÍTULO II
MARCO DE REFERENCIA

2.1 ACERCA DE LA UNIVERSIDAD

A) CONCEPTO BÁSICO

Una definición básica de universidad señala que es un establecimiento o conjunto de unidades educacionales dedicadas a la enseñanza superior y la investigación, y que otorga grados académicos y títulos profesionales¹. Otra conceptualización tradicional la define como una institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc.² Ciertamente la universidad, como institución de educación superior, tiene por objeto principal (pero no único) la capacitación, la búsqueda y desarrollo del conocimiento que sea útil en la formación técnica y profesional de las personas que ingresan a ella para obtener un título profesional que demuestre frente a la comunidad³ a la que pertenecen, la adquisición de determinadas competencias y habilidades en un área del conocimiento.

Pero también la universidad puede ser definida como una comunidad de aprendizajes, en la cual los y las docentes, investigadores y estudiantes adelantan el conocimiento y preparan –al más alto nivel- a los hombres y mujeres que los países reclaman para la satisfacción de sus necesidades presentes y futuras⁴. El concepto de comunidad está muy relacionado a sus orígenes en la Europa del medioevo, en donde la principal función de la universidad era la docente. Sin embargo, el concepto de comunidad se ve confrontado hoy, principalmente ante la diversidad de funciones que ha adquirido, y la complejidad de procesos tanto internos como externos a los que se ve enfrentada.

B) BREVE SÍNTESIS HISTÓRICA

La universidad nace en Europa entre los siglos XI y XII, primero en la forma de *universitas scholarium* (comunidad o gremio de estudiantes) y más tarde como *universitas magistrorum* (comunidad o gremio de maestros).

¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad>

² Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. XXII edición, año 2001. Tomo II, p. 2254.

³ Entendiéndolo como el entorno en la cual se encuentra inserta la universidad.

⁴ Luis Escobar Cerda. Reflexiones sobre la Tarea de la Universidad. Edit. Universitaria, Santiago, 1963.

En el primer caso, grupos organizados de estudiantes contrataban maestros para que les impartieran formación básica (las "siete artes liberales" y las "tres filosofías") y formación profesional en medicina, derecho o teología. Los estudiantes regían la *universitas* y el rector era un estudiante; el prototipo fue la Universidad de Bolonia. En el segundo caso, los maestros ofrecían los mismos servicios a los jóvenes, pero eran los docentes quienes regían y el rector era un maestro; en este caso, el prototipo fue la Universidad de París⁵.

Con pocas excepciones, las universidades italianas siguieron el modelo escolar, mientras que las universidades del norte de Europa siguieron el modelo magisterial⁶. En algunos lugares (especialmente España y el sur de Francia) se desarrolló un modelo mixto (*universitas magistrorum et scholarium*) en que estudiantes y maestros cogobernaban. Así por ejemplo, en los estatutos de 1422 de la Universidad de Salamanca, el Consejo está formado por el rector, el canciller, veinte delegados estudiantiles y diez delegados docentes.

El primer antecedente de una ley orgánica universitaria fue la carta de privilegios otorgada por el emperador Federico I Barbarroja a los estudiantes de Bolonia en 1155. De allí en adelante, diversas universidades recibieron privilegios por carta imperial o bula papal.

A partir del siglo XIII las universidades, y especialmente sus facultades de teología, se convirtieron en cuarteles generales del Escolasticismo, un movimiento político-religioso-cultural de la mayor importancia, liderado por la Iglesia y que tuvo por fin canalizar y controlar la difusión de la tradición cultural grecolatina, redescubierta entonces por los europeos en fuentes árabes y mesorientales, de tal suerte que no amenazara el orden establecido. Por primera vez, la universidad fue políticamente instrumentalizada, lo que condujo a una pérdida del carácter crítico que la distinguió en sus primeros años.

En América Latina, las universidades de Santo Domingo, (1538); de Lima, del Rosario, de México y otras, nacieron como imitaciones de sus congéneres de la

⁵ Luis Cifuentes Ceves. Crisis y Rescate de la Universidad. Universidad de Chile. 2003.

⁶ H. Rashdall, "The Universities of Europe in the Middle Ages", citado por Luis Cifuentes Ceves.

Península Ibérica: Alcalá de Henares, Salamanca, etc. Estas universidades tenían por misión la formación cultural de la élite española en América⁷.

La declinación de las universidades llevó a muchas de ellas a la irrelevancia o a la desaparición; del siglo XV en adelante ellas se opusieron al Renacimiento, a la Reforma y a la ciencia moderna. Un ejemplo decidor consiste en que la Universidad de Florencia desapareció cuando el Renacimiento estaba en pleno ascenso (1472). El paradigma universitario medieval demostró su agotamiento. La revolución inglesa de 1642-48 cuestionó la existencia de las universidades de Oxford y Cambridge y la revolución francesa eliminó la Universidad de París (1793).

Sólo en torno al cambio de siglo (XVIII-XIX) se produce el renacimiento universitario con tres modelos: **la universidad napoleónica** (la refundada Universidad de París, 1806), **la universidad inspirada por Wilhelm von Humboldt** (la Universidad de Berlín, 1809) y **la universidad técnica** (la Escuela Politécnica de París, 1794). La primera puso énfasis en la formación profesional, la segunda centró sus esfuerzos en la investigación y la tercera, en el desarrollo de las disciplinas que apoyaran el desarrollo industrial. Los tres modelos tuvieron por fin adecuar la universidad a los requerimientos del desarrollo material y cultural de la sociedad industrial. De ellos deriva la universidad moderna.

C) LA FUNCIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD

La universidad moderna, en cumplimiento de los objetivos de los tres modelos de los que proviene, es multifuncional y polimórfica. José Ortega y Gasset indica que la enseñanza universitaria aparece integrada por tres funciones: Transmisión de la Cultura; Enseñanza de las Profesiones; e, Investigación Científica y educación⁹ de nuevos hombres de ciencia⁸. Gerhard Casper, citado por Cifuentes Ceves, señala nueve funciones de la universidad moderna que, a su juicio, también serán propias de la universidad del siglo XXI. Entre ellas se encuentran la integración social, étnica y generacional, la creación de redes sociales, la selección de cuerpos académicos y evaluación de pares, la generación de una comunidad mundial de estudiosos y creadores y la transferencia de conocimientos.

⁷ Rafael Gumucio Rivas. Grandezas y Miserias de las Universidades, una perspectiva histórica. Polis Revista Académica Universidad Bolivariana N° 1, Santiago. 2001.

⁸ José Ortega y Gasset. Misión de la Universidad y otros ensayos afines. Revista de Occidente, Madrid, 1960. 3º ed. P.23-24.

⁹ Gerhard Casper, "Come the Millennium - where the University?", 1995

Sin embargo, el mismo Cifuentes Ceves señala que la tríada "docencia, investigación y extensión" tan en boga en América Latina desde la década de 1960, no representa adecuadamente las funciones de la universidad y afirma que esta es desconocida en Europa, los EEUU y Japón.

Una prueba de lo anterior, es la propia evolución histórica de la universidad en Europa, la cual da cuenta que conforme la hegemonía intelectual iba pasando de unas Universidades a otras¹⁰, estas iban especializándose en una función determinada.

La complejidad de funciones de las universidades latinoamericanas proviene principalmente de las reformas de sus estatutos realizadas en la década de 1960, las que incluyeron expresamente funciones adicionales: la reflexión filosófica, la reflexión teológica, la creación artística. En los hechos, la universidad ha practicado otras funciones: la prestación de servicios técnicos, la integración cultural, el desarrollo de medios de comunicación, de unidades productivas, de escuelas experimentales de nivel secundario, de corporaciones deportivas y culturales, etc. El número de las funciones universitarias, lejos de constituir un trío, es ilimitado y susceptible de variadas clasificaciones.

Si bien, esta situación da cuenta de la variedad plural de funciones que cumple la universidad latinoamericana, el problema que se presenta es cómo conciliar todas estas diferentes funciones en una misma institución, de modo que el ejercicio de las mismas no sólo no obstaculice su objetivo primordial: **la docencia**, sino que, por el contrario, suponga un estímulo y un beneficio para su mejor desarrollo.

Podemos comprender a la docencia como un proceso organizado, intencionado y sistemático, a través del cual se promueven, se dirigen, se conducen o se facilitan aprendizajes significativos y acreditables¹¹. Se puede describir en términos generales a la función docente como el proceso de reproducción cultural,

¹⁰ Gráficamente, De Bolonia y Salerno viene la función de la Universidad como formación de las profesiones intelectuales. De Oxford y Cambridge viene la función de creación de élites para gobernar (estadistas, administradores). De Gottingen y Berlin hemos recibido la función de la Universidad como centro de estudiosos e investigadores. De las Technische Hochschule de Zurich, pasando por Berlín, Brunswick, Munich, hasta Massachussets en Estados Unidos procede la función de formar especialistas y tecnólogos.

¹¹ Reginaldo Zurita Ch. *La Docencia Universitaria y Los Ciclos Básicos en Chile*. CPU, Santiago de Chile, 1992. p. 47.

orientado a la formación y al desarrollo de las personas que participan en él y que recibe una acreditación social válida dentro de la cultura en la cual se realiza¹².

Este proceso de reproducción cultural que realiza la institución educativa consiste en:

- a) Seleccionar la información que se va a transferir, esto es, parte de la cultura que se va a reproducir.
- b) Ordenar, implementar todas las actividades que, de modo directo o indirecto, influyen en la transformación de las personas que participan en un proceso docente.

La función docente en una universidad comprende, por tanto, un conjunto de acciones tales como: las definiciones de concepciones curriculares que guían a la institución; la determinación de perfiles profesionales; el tipo de práctica profesional que realizan los y las estudiantes; todo lo referido al proceso de selección y evaluación de estudiantes y profesores/as; la investigación evaluativo sobre procesos de formación profesional; los criterios para definir y aceptar tesis de grado; la determinación de crear o cerrar carreras; la forma en que se implementan programas de educación continua y, por cierto, todo lo referido al proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje¹³.

La docencia universitaria constituye en sí misma una compleja red de decisiones mediatizada por las tendencias culturales dominantes en la sociedad, y confrontadas con las orientaciones valóricas que la institución como tal propugna como propias en su política institucional, y que debieran reflejarse en las características y comportamientos de los profesionales que egresan de ella. Sin embargo, es en este paso donde se produce el quiebre, ya que la declaración de visión y misión que las universidades declaran como propias, no tiene relación ideológica ni sustento práctico con la base académica.

D) LA CRISIS PARADIGMÁTICA ACTUAL

Cuando hablamos de crisis nos referimos a un momento de ruptura en el funcionamiento de un sistema, un cambio cualitativo en sentido positivo o

¹² Op.cit.

¹³ Op.cit.

¹⁴ negativo . La comprensión de una crisis se funda en el análisis del estado de un sistema: la fase previa al momento en que se inicia la crisis, la fase de crisis propiamente dicha, y por último, la fase en que la crisis ha pasado y el sistema ha asumido un cierto modelo de funcionamiento que no es ya el anterior a la crisis.

Si tenemos a la universidad inserta en un sistema más amplio como es el entorno en el cual desarrolla su actuar, podemos comprender que se encuentra bajo la influencia de un conjunto de relaciones que están más o menos estrechamente ligadas entre sí por sus variados componentes, cuando de modo que existe un cambio en un componente del sistema, este genera cambios en todos los restantes.

Mientras que en los sistemas mecánicos es posible valorar con cuidado el efecto y la extensión de variaciones similares, y hasta medirlas, en el ámbito de los sistemas sociales, como la universidad y su entorno, se está todavía lejos de esto. Para valorar, en sentido amplio, la incidencia de una crisis sobre un sistema social, sea como fuere se requiere ante todo definir el estado de equilibrio de este sistema ¹⁵ .

Esta situación plantea una interesante inquietud en torno a cual es el equilibrio de la universidad moderna: si este equilibrio debiera estar definido en su visión y misión institucional; si este equilibrio es de carácter administrativo y financiero; si apela al cumplimiento de determinadas funciones primordiales, como la docencia y la investigación; si es su vinculación mediante la extensión universitaria. Entonces, como se señalaba anteriormente, ante la multiplicidad de elementos que dan vida hoy a la universidad y que se desarrollan en su interior no nos permitiría establecer una media estándar para todas las instituciones. Y es precisamente este tema el que más ha generado diferencias y puntos de vista contrapuestos en la materia ¹⁶ .

Las crisis las podemos tipificar como fisiológicas, cuando tocan el funcionamiento y provocan su adaptación; y patológicas cuando tocan la estructura del sistema y

¹⁴ En Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. Diccionario de Política. Siglo XXI Editores. México, 1997. p. 391-394.

¹⁵ Op.cit.

¹⁶ Sólo basta mencionar el largo trámite legislativo que ha enfrentado el Proyecto de Ley de Acreditación de las Instituciones de Educación Superior en el Congreso Nacional el cual tiene más de 1000 observaciones en su cuerpo legal.

provocan su mutación¹⁷. Para la universidad, que en su devenir histórico ha convivido con una serie de episodios que han cuestionado su existencia y funciones, ha sido mediante estas dos vías, la adaptación y la mutación, las formas en que ha logrado superarlas. No resulta menor señalar que estas crisis han surgido en momentos axiales del desarrollo social, político y económico de la humanidad. Desde la crisis de la universidad medieval confrontada con los valores del Renacimiento, al surgimiento de la universidad moderna a partir de los avances técnicos y científicos derivados de la Revolución Industrial, la universidad ha debido redefinir su accionar conforme a las presiones de su entorno.

Y si bien la situación actual no dista mucho de las anteriores situaciones de crisis, en este principio de siglo existe mayor conciencia de los actores involucrados en ella a que se está asistiendo a una nueva era del cambio; cambios sociales, tecnológicos, económicos y de todo tipo a los cuales es necesario responder, y adaptarse.

Un enfoque crítico del proceso actual que vive la universidad es señalada por Cifuentes Cievas, quien afirma que ésta es fruto de la degradación que ha sufrido la universidad estatal en todo el mundo, en la cual ha declinado y desaparecido el debate interno, y que los diversos estamentos que la conforman han perdido la capacidad de pensar colectivamente y elaborar visiones de sus propio futuro, para ello afirma que tiene dos fuentes de origen: Una **externa** derivada de los desarrollos propios del capitalismo tardío (surgimiento de la sociedad postindustrial, concentración del poder económico en megaconsorcios transnacionales, globalización, pérdida de atribuciones y sentido de los Estados nacionales) que se expresan en la voluntad de los círculos económica y políticamente dominantes de terminar con la universidad estatal, por cuanto la consideran onerosa e ineficiente y rechazan tanto su función crítica como la resonancia progresista que los fenómenos políticos han tenido tradicionalmente en ella¹⁸. Y otra **interna**, proveniente de la adaptación acrítica de las comunidades universitarias a las reglas del juego mercantil impuestas a la universidad, de la ineficiencia e irracionalidad en la distribución interna de recursos y de la enajenación de buena parte de los académicos en la dinámica del autofinanciamiento.

¹⁷ En Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. Diccionario de Política. Siglo XXI Editores. México, 1997. p. 391-394.

¹⁸ Luis Cifuentes Cevas. Crisis y Rescate de la Universidad. Universidad de Chile. 2003.

Otros enfoques originales de la crisis universitaria actual pueden encontrarse en dos autores ¹⁹ :

El filósofo Willy Thayer ²⁰ señala que el desarrollo de la universidad se ha apoyado en dos pilares: una función "técnica" o profesional, destinada a preparar personal altamente calificado para satisfacer las necesidades básicas de la sociedad, incluida la generación de conocimientos relacionados con ese fin, y una función "filosófica" o crítica. Thayer afirma que la crisis actual de la universidad se debe a que la función crítica ha desaparecido, lo que deja a una parte esencial de la institucionalidad, práctica y hábitos universitarios sin razón de ser. La universidad del presente no puede ser pensada ni pensarse a sí misma y tampoco es posible asignarle una misión. Ella se ha diseminado y volatilizado en las tecnologías de la telecomunicación y la informática, que también desintegran al saber y a la sociedad.

Para el académico Bill Readings ²¹ la integridad de la universidad moderna se ha ligado al Estado-nación, pero este último está ahora en declinación y "la cultura nacional ya no necesita ser promovida ni protegida". Las universidades, como consecuencia, se están transformando en corporaciones transnacionales y la idea de "cultura" está siendo reemplazada por el concepto de "excelencia". Empero, Readings advierte que esta "universidad de excelencia" es conducida por fuerzas de mercado, ya que está más motivada por márgenes de ganancia que por el pensamiento o la creación. El autor hace un llamado a generar, entre las ruinas de la universidad, una nueva comunidad de pensadores y creadores.

Análisis como los de Thayer y Readings concluyen con que, al cabo de casi dos siglos de vigencia, el paradigma decimonónico está agotado y que ahora la necesidad histórica no consiste en mejorar la universidad que conocemos, sino en refundarla en torno a un nuevo paradigma que permanece indefinido, pero que deberá responder a las necesidades de la sociedad postindustrial ²² .

¹⁹ citado por Luis Cifuentes Ceves. Crisis y Rescate de la Universidad. Universidad de Chile. 2003.

²⁰ Willy Thayer. La crisis no moderna de la universidad moderna. Cuarto Propio, 1996.

²¹ Bill Readings. The University in ruins. Harvard University Press, 1996.

²² Luis Cifuentes Ceves. Crisis y Rescate de la Universidad. Universidad de Chile. 2003.

En el caso de nuestro país, Brunner²³ manifiesta que el origen de la crisis universitaria tiene más de 30 años, ya que surge desde la Reforma Universitaria del año 1967, y se acentúa con la intervención militar de 1973, el cual trunca la evolución que se estaba llevando a cabo en su interior, por lo que la complejidad de dichos cambios y experiencias no fueron asimiladas concientemente por sus propios actores, lo cual sumado al proceso de contrarreforma llevado adelante por las autoridades militares, cuya expresión más patente es la creación de un sistema de educación superior, *"sistema" fragmentado, disperso, heterogéneo, en el que coexisten tres niveles que carecen de identidad y misión, de contornos conceptuales nítidos. Altamente segmentado y, consecuentemente, elitista*²⁴.

Reginaldo Zurita reafirma tal postura, y señala que la crisis de la universidad, contrariamente a lo que pudiera creerse, no puede ser atribuida exclusivamente al largo período de intervención militar²⁵ ni a las emergencias de su financiamiento, ya que su origen se remonta a la demanda por ingresar a la universidad que se traduce en una rápida expansión de las sedes regionales de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, producida a mediados de 1960.

Esta alta demanda se suma a los procesos sociales y políticos de la sociedad chilena, y el cuestionamiento que sufren las diversas instituciones de la época, incluida la universidad, por una mayor apertura y flexibilidad, las cuales debieron amoldarse rápidamente a dichos cambios, lo cual no permitió establecer una definición de su propio ser, lo que ha puesto en juego la propia identidad de la institución universitaria, "su autoimagen y la comprensión que ella tiene de sí misma y el modo como ella es percibida y entendida por el resto de la sociedad", por lo que "ni está la universidad segura de su posición en el presente, ni sabe cómo enfrentar el futuro"²⁶.

Esta crisis se ha mantenido largamente instalada en el seno de la comunidad universitaria, Zurita apunta principalmente a que la cultura organizacional no ha experimentado cambios sustantivos, que "la inercia autoritaria continúa presente. Los planes y programas de estudios no se han modificado. Persiste una suerte de

²³ José Joaquín Brunner. La Universidad en Chile: Crisis de identidad y perspectiva. Revista Mensaje N° 337. Santiago, marzo-abril 1985.

²⁴ Reginaldo Zurita Ch. La Docencia Universitaria y Los Ciclos Básicos en Chile. CPU, Santiago de Chile, 1992. p. 16.

²⁵ A lo que Jorge Millas denomino "Universidad Vigilada", por la pérdida de autonomía e independencia.

²⁶ José Joaquín Brunner. La Universidad en Chile: Crisis de identidad y perspectiva. Revista Mensaje N° 337. Santiago, marzo-abril 1985.

*incuestionamiento del principio del saber*²⁷, la función docente de la universidad se reduce en un discurso autocomplaciente que legitima y reproduce estructuras rígidas de transmisión y reproducción del conocimiento, y no en su vinculación con las necesidades de la sociedad.

Zurita describe algunas características²⁸ de esta crisis que se manifiestan en la función docente de la universidad, las cuales son:

- La formación profesional universitaria es temprana y preponderantemente profesionalizante, en desmedro de una formación integral de sus egresados/as;
- La temprana especialización a que conduce la estructura curricular vigente en la mayoría de las universidades rigidiza la movilidad vertical y horizontal de los/as estudiantes. La ausencia de políticas de admisión conexas agudiza la situación.
- En algunos niveles existen altos índices de deserción y repitencia, los que unidos a la innecesaria prolongación de las carreras y la tardanza en graduarse tienen un alto costo para el país.
- La estructura curricular de la universidad, que conduce a una temprana especialización, no posibilita una formación básica para que los egresados puedan desempeñarse productivamente en una sociedad en que lo único permanente parece ser el cambio y que exige, consecuentemente, reflexión crítica, creatividad, flexibilidad intelectual y social.
- El desarrollo científico y tecnológico pone en jaque, a corto plazo, la eficacia de una formación profesional. Sólo una sólida formación en las disciplinas básicas de su oficio le permitirá, a todo egresado/a universitario/a, un aprendizaje permanente.

Ricardo Herrera Lara²⁹ aporta otros datos que dan cuenta de la crisis en la función docente en la actualidad, y como está es soslayada por sus propios actores, en el artículo denominado "Visión y misión de las universidades chilenas: Declaraciones que no son compromiso.", contenida en "Indicadores Universitarios: Desafíos y Experiencias Internacionales", publicación efectuada por el Centro

²⁷ Reginaldo Zurita Ch., op.cit. p. 31

²⁸ idem, p. 16-17

²⁹ Citado por Reginaldo Zurita en ponencia "Rol de las Universidades" correspondiente al Seminario "Educar para la Responsabilidad Social: La Universidad en su función docente", realizado los días 8 y 9 de mayo de 2003 en la Universidad de Concepción, publicado por Proyecto Universidad: Construye País, en diciembre 2003.

Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en diciembre del 2002. Da cuenta de una evaluación de las declaraciones de visión y misión de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores y el cumplimiento de lo establecido en las mismas.

Los resultados de dicha evaluación contienen las siguientes conclusiones:

- a) La evaluación hecha permite concluir que las declaraciones de visión y misión no generan compromiso. Los académicos encuestados estiman que tales declaraciones fueron hechas cupularmente para dar respuesta a exigencias formales del Ministerio de Educación (especialmente como respuesta a los requerimientos de los fondos concursables), pero que no constituyen una guía de acción en sus unidades académicas.
- b) De 130 académicos y directivos involucrados en procesos de auto-evaluación conducentes a la acreditación de sus respectivas carreras, el 80% de los encuestados declaró que no conoce ni está informado de las declaraciones de visión y misión de la universidad.
- c) En materia de formación profesional, el 92% de los académicos señala que en la construcción de perfiles de egreso no se tuvo en consideración la visión ni misión institucional. Por consiguiente, no hay evaluación del desempeño de las autoridades de las unidades académicas y menos de las autoridades de la administración central de la universidad en consideración a lo declarado en la visión y misión institucionales.
- d) Éstas, al igual que otras conclusiones transcritas para el caso de la universidad en comento, concluye el autor, "no difieren de la mayoría (por no decir de la totalidad) de las veinticinco universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Es más, agregando a lo anterior los niveles de generalidad y calidad de las declaraciones de visión y de misión del conjunto de las universidades, se puede señalar que para estas instituciones los indicadores construidos muestran que tales declaraciones, además de ser pobres cualitativamente, no generan mayores compromisos en la base académica".

A la luz de los antecedentes, el desafío para la función docente, no es sólo un replanteamiento a fondo de muchos aspectos metodológicos de la formación, es también el conciliar los válidos intereses de la institución universitaria que se expresan en su declaración de principios, con lo que la sociedad actual está

demandando, no sólo profesionales con muchos conocimientos, sino también con las competencias y las actitudes necesarias por hacer frente a los nuevos retos que están deparando los nuevos tiempos³⁰.

Tal como resalta Celma Benaiges "hay que caminar hacia una formación global de la persona, en las que se valoren otros aspectos más allá de la adquisición de los simples conocimientos. Si después estos conocimientos no saben aplicarse, no sirven para solucionar problemas o para ser más competentes significa que la formación no está siendo efectiva". En este sentido, se hace necesaria una revisión del papel que tienen que jugar los formadores en las universidades para conseguir estos resultados. Una revisión de los paradigmas educativos en los cuales se centra su hacer en el aula.

Para la función de la docencia, el cambio de paradigma demanda una revisión del sistema universitario tradicional, tanto desde el punto de vista de la enseñanza por parte del profesor como desde el punto de vista del aprendizaje del alumno³¹.

Ya Ortega y Gasset señala que "...en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de la facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir."³²

Ante el agotamiento del modelo resulta necesario asumir y valorar la función docente de la universidad, situando al profesor/a universitario como un impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que necesitan adquirir los estudiantes, y estos cambios en la formación universitaria pasan, necesariamente, por diseñar e implantar nuevos programas académicos dónde se especifiquen objetivos claros a lograr para conseguir este aprendizaje, basados en una definición de identidad y misión en el marco de propósitos y fundamentos de un Proyecto Educativo³³, que distinga a la Universidad dentro del Sistema de Educación Superior, pero, que a su vez la distinga del resto de las Universidades

³⁰ M. Dolores Celma Benaiges. Nuevos retos para la formación universitaria. Coordinadora dels Estudis d'Empresariats de l'Escola Universitària del Maresme, España. Abril, 2005.

³¹ Op.cit.

³² José Ortega y Gasset. Misión de la Universidad y otros ensayos afines. Revista de Occidente, Madrid, 1960. 3º ed. p.33.

³³ Reginaldo Zurita Ch. La Docencia Universitaria y Los Ciclos Básicos en Chile. CPU, Santiago de Chile, 1992. p. 73.

para lograr el reconocimiento de un perfil académico y cultural propio.³⁴ Este nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, que ya se ha empezado a adoptar en algunos ámbitos universitarios, es sin duda el que está marcando las pautas del sistema universitario del futuro.

En la misma línea, y con la intención de encontrar soluciones para estos desafíos y de poner en marcha un proceso de profunda reforma de la educación superior, la UNESCO³⁵, publicó en 1995 un documento de orientación denominado *Cambio y desarrollo en la educación superior*. La elaboración de este documento corresponde a una "reflexión mundial sobre el papel de la educación superior, sus principales tendencias y los retos que enfrenta", destaca tres tendencias principales comunes a los sistemas e instituciones de educación superior de todo el mundo³⁶: expansión cuantitativa, que, a pesar de todo, va acompañada de continuas desigualdades de acceso entre países y entre regiones, diversificación de los programas, estructuras institucionales y formas de estudio, y restricciones financieras. Como las instituciones de educación superior deben dar respuesta a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, este documento se centra en lo que denomina "una nueva visión", basada en tres ejes transversales: **La pertinencia, la calidad y la internacionalización**. La pertinencia de la institución se establece en el papel que desempeña en relación a la enseñanza en la sociedad, es decir, por un lado establecer una mayor vinculación con la esfera pública y de las empresas; y por el otro adecuar los contenidos de sus programas a lo que efectivamente se exige en cuanto a determinados conocimientos, como así mismo en contenidos y técnicas, al egresado en su incorporación al mundo laboral.

La calidad es una de las preocupaciones básicas no sólo del sistema universitario, sino que también de la educación superior en general, y obedece a las expectativas y necesidades de la sociedad, y está muy relacionada con la pertinencia, pero se diferencia de esta última, porque apunta a la excelencia de sus programas de estudio, estudiantes, infraestructura, entorno académico y personal. Para ello deben existir modelos de autoevaluación como de acreditación estandarizados que cada autoridad educacional considera los más

³⁴ Op. cit. p. 73.

³⁵ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) nació el 16 de noviembre de 1945. Lo más importante para este organismo de las Naciones Unidas no es construir salas de clases en los países devastados o restaurar sitios del Patrimonio Mundial. El objetivo que la Organización se ha propuesto es amplio y ambicioso: *construir la paz* en la mente de los hombres mediante la educación, la cultura, la ciencia y la comunicación.

³⁶ UNESCO. *Cambio y Desarrollo de la Educación Superior*. Paris, 1995.

adecuados para que sus instituciones puedan enfrentar de mejor manera el tercer eje que es su internacionalización.

La internacionalización de la educación superior es un reflejo de la universalidad del aprendizaje y la investigación, donde el intercambio de estudiantes, de profesores e investigadores, la comunicación entre universidades y la expansión de distintos tipos de redes, van a reforzar la ciencia y la tecnología en sus distintos estadios, sin embargo, esta internacionalización debe ir ligada a la cooperación internacional, ya que para las universidades, especialmente de las que se encuentran en los países en vías de desarrollo, debido a sus restricciones financieras que las distancian significativamente de los países desarrollados, no pueden tener un acceso igualitario al conocimiento y la transferencia de información.

Posteriormente, la UNESCO convocó a cinco consultas regionales: La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997; y, Beirut, marzo de 1998; todas las cuales sirvieron de preparación de la Conferencia Mundial que se realizó en París, en octubre de 1998.

Esta propuesta es la que ha servido de base para que las autoridades educacionales, y muchas instituciones de educación superior, comiencen a generar un nuevo modelo de universidad que permita resolver la actual crisis de la educación terciaria, según los parámetros que establece en la **Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI**, de los treinta aspectos esenciales que fueron definidos para la elaboración de las políticas educacionales para el nuevo milenio, para el cambio y el desarrollo de la educación superior aprobadas en dicha Conferencia.

La respuesta que entrega la UNESCO a la crisis del sistema de educación superior apunta a que debe **definir su misión y funciones** en un contexto marcado por la incertidumbre, así queda establecido en el artículo 1º "La misión de educar, formar y realizar investigaciones", la cual reafirma "la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad", cuya finalidad es:

a) **formar profesionales altamente calificados y ciudadanos responsables**, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana;

b) **constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente**, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación del respeto por los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia;

c) **promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación** y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;

d) **contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales**, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;

e) **contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad**, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;

f) **contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.**

El Artículo 2, se denomina "Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva" reafirma el rol que los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los/as estudiantes universitarios/as deben resguardar en su actuar:

a) preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual;

b) poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, *por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar;*

c) reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención;

d) utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO;

e) disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas;

f) aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

Ciertamente y a modo de conclusión, la crisis de identidad y de misión de que se habla no es nada de trivial, ya que plantea una revisión del modelo tradicional de universidad y de sus funciones, en la cual su posibilidad de sustentabilidad y desarrollo futuro reside en su capacidad de responder a las necesidades objetivas de la sociedad y del mundo. El "*¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la universidad?*"³⁷ sigue estando vigente, aunque lamentablemente muchas comunidades universitarias no parecen interesarse siquiera en tales temas, en palabras de Cifuentes Cievas "enajenadas en la búsqueda de fondos externos o anhelando el retorno a un pasado irrepetible"³⁸, para lo cual será necesario "vencer la inercia y el conformismo, combatiendo las magras complacencias enraizadas en las universidades del presente"³⁹. En este sentido, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una respuesta que sirve de modelo a esa necesidad de adaptación al cambio en el ámbito de la universidad, sin embargo, este nuevo paradigma debe fundarse en un **Proyecto Educativo** conocido y validado por la comunidad universitaria.

³⁷ José Ortega y Gasset. Misión de la Universidad y otros ensayos afines. Revista de Occidente, Madrid, 1960. 3º ed. p.6

³⁸ Luis Cifuentes Cevas. Crisis y Rescate de la Universidad. Universidad de Chile. 2003.

³⁹ Op. cit.

2.2 ENFOQUE DE COMPETENCIAS

El uso del concepto de competencia en la educación superior obedece a la necesidad de generar un cambio en el enfoque tradicional de la docencia, que se basa en la aprobación de un currículo basado en objetivos cognitivos (saber), hacia uno que incorpore aprendizajes más significativos en situaciones prácticas, que involucren tanto el ser como el saber hacer.

Esto admite superar algunos atavismos presentes en el discurso y en la forma en que los equipos docentes de las universidades entienden el proceso de enseñanza, el cual dista de lo demandado por el entorno laboral y social, lo que en palabras de Schön⁴⁰ ha derivado en “una crisis de confianza en el conocimiento profesional”.

Esta crisis de confianza, la cual ya hemos expuesto anteriormente, no sólo afecta al sistema de educación superior chileno; en las universidades europeas, el debate en torno a la pertinencia y la calidad de los contenidos de las mallas curriculares ha derivado en la generación de un espacio de convergencia denominado Proyecto TUNING, el cual enfatiza en tres principios básicos:

- **Una visión de la educación desde la perspectiva del que aprende.**
Que permita generar mediante prácticas pedagógicas innovadoras, aprendizajes significativos y de mayor duración, flexibilización de las mallas curriculares y la existencia de diversos módulos, que estén conectados con los conocimientos previos que el o la estudiante posea, y que le permitan seguir aprendiendo en el futuro.
- **La necesidad de calidad y mejora del empleo y la ciudadanía.**
Implica “abrir” la universidad a las demandas que el medio actual le exige, estableciendo una mayor retroalimentación con el mercado laboral, con los futuros empleadores y los egresados; pero, también una mayor conciencia

⁴⁰ Donald A. Schön. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. 1ª Edición, Ediciones Paidós, España, 1992. p.17

sobre los procesos de formación personal que involucre la responsabilidad social y el liderazgo ético, como eje transversal en su preparación.

- **La formación continua que permita establecer anclajes de aprendizaje y convergencia con otras instituciones de educación superior, tanto nacionales como internacionales.**

Los avances en ciencia y tecnología obligan a una constante actualización de los conocimientos que se imparten en la universidad, de su eficacia y necesidad. Por lo que tanto la institución, como también sus egresados, deberán asumir el desarrollo de aprendizajes a lo largo de la vida. Para las instituciones, está relacionado con los procesos de acreditación de la calidad, en tanto que para sus egresados, con los grados de especialización profesional y la obtención de magíster y doctorados. La acreditación de las instituciones permite la transferencia de investigadores, estudiantes y conocimientos entre ellas.

A) DEFINICIÓN DE COMPETENCIA

Existen diversas definiciones y tipologías de las competencias, las que se reseñan a continuación corresponden a las recogidas por el estudio del CINDA "Evaluación de competencias de egresados universitarios en el área de educación"⁴¹:

- Las competencias son capacidades individuales que permiten realizar tareas u obtener ciertos logros en forma eficiente y eficaz. Entre sus componentes están las destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes, rasgos personales (Letelier, 2003).
- Competencia es la "combinación de habilidades, atributos y comportamientos que están directamente relacionados con un desempeño exitoso en el trabajo" (Kofi Annan, ONU, 1999).
- Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada) (Le Boterf, 2000).

⁴¹ Publicado en Competencias de Egresados Universitarios. 1º Edición, CINDA, Santiago, abril 2004. p.76

- Competencia es la habilidad de hacer algo apropiado, depende de lo que las personas saben (conocimiento), del entendimiento y habilidades tales, que la capacidad es mayor que la suma de sus partes (Randall, 2003).
- A estas podemos agregar la planteada por Kaluf que las define como “un saber hacer con conciencia; un saber en acción; un saber cuyo sentido inmediato no es describir la realidad sino modificarla; un saber el qué y también el cómo⁴²”.

Independiente de la definición, todas coinciden en cuatro elementos comunes:

- La existencia de atributos personales (SER);
- La administración y desarrollo de los conocimientos adquiridos (SABER);
- El desempeño de funciones y/o tareas profesionales (SABER SER); y,
- Un criterio de realización (SABER HACER).

Estos cuatro elementos resultan ser homologables con lo planteado por Echeverría⁴³, quien afirma que las competencias profesionales se clasifican en cuatro grupos:

a) Técnicas: Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral.

b) Metodológicas: Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.

c) Participativas: Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y a la cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.

d) Personales: Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

⁴² Cecilia Kaluf F. Reflexiones sobre competencias y educación. En Competencias de Egresados Universitarios. 1º Edición, CINDA, Santiago, abril 2004. p.58

⁴³ Citado por Patricia Castañeda Meneses y Ana María Salame Coulon en Competencias profesionales de los/las asistentes sociales titulados/tituladas en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso: Tradición y Transformación. En Revista Universitaria de Trabajo Social, N° 1, abril 2004, Edeval. p.26

Para Leonard Mertens⁴⁴, una manera de tipificar las competencias, es desde el punto de vista de su amplitud en cuanto a la aplicación de éstas, para ello simplifica el modelo dividiéndola en tres grupos:

a) Genéricas: También llamadas transversales. Relacionadas con los comportamientos y actitudes laborales propios de distintos espacios laborales. Ejemplos de estas serían la capacidad de trabajar en equipo, dirigir grupos, habilidades para la planificación, etc.

b) Específicas: Relacionadas con aspectos no tan fácilmente transferibles a otros contextos o espacios laborales y que tienen relación con capacidades y/o habilidades de mayor despliegue técnico. Un ejemplo de ello es la formulación de proyectos sociales, o la destreza en el uso de maquinaria o programas informáticos especializados.

c) Básicas: Definidas previamente por la educación básica y media y centradas en las habilidades para la lectura, escritura, comunicación verbal, etc.

Otra perspectiva de las competencias, es la que nos entrega la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en el Informe a la UNESCO llamado "La Educación encierra un tesoro", más conocido como el Informe Delors, donde se plantean los principios que "deben considerar las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones⁴⁵".

En dicho informe se establece que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares del conocimiento⁴⁶:

a) Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de

⁴⁴ Citado por Pablo Carrasco Páez y Andrea Morales Parra en Aprendizajes relevantes al egreso de la formación profesional en trabajo social universitario: análisis de las experiencias de seminarios de título de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, 1999 – 2003, desde el enfoque de competencias profesionales. Seminario de Título para optar al Grado Académico de Licenciado en Servicio Social y al Título Profesional de Asistente Social. Universidad de Valparaíso, 2003. p.68-69

⁴⁵ Jacques Delors y otros. Informe para la Conferencia Mundial para la Educación Superior: La educación encierra un tesoro (Compendio). Ediciones UNESCO, París, 1998. p.34

⁴⁶ Op. Cit.

materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

b) Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

c) Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

d) Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

B) COMPETENCIAS GENÉRICAS

El enfoque de competencias es un instrumento que proviene de las investigaciones realizadas por David Mc Clelland acerca de la competencia laboral, que permitiera establecer un estándar de variables identificables en el desempeño de un determinado puesto de trabajo. Sin embargo, y más allá de lo utilitario y novedoso que nos resulte su implementación en la educación superior, no debemos olvidar que es sólo una forma neutra de construir criterios de evaluación del desempeño personal y profesional. Por ello que su utilización como “forma” que relacionemos con ciertos principios y valores, como los propuestos por la Responsabilidad Social, van más allá de la correcta utilización del instrumento, ya que en definitiva, lo que se busca es formar más que profesionales –personas comprometidas con un modelo de sociedad a futuro, con un repertorio claro de valores y principios éticos que sepan aplicar en diversos contextos y situaciones-. Dicho de otra manera, es importante el proceso de inducción, pero tanto más importante es el resultado que se obtenga en su finalización, de tal forma que el paso por la universidad se transforme en una real experiencia significativa y transformadora del o la egresada.

Haciendo esta advertencia, entenderemos que la formación universitaria no sólo está ligada a lo laboral, sino que, como toda educación formal, debe preocuparse de la persona en su integridad, como un ser en desarrollo y como sujeto social⁴⁷. En esta misma línea, el CINDA plantea que existen tres ejes fundamentales en cualquier acto educativo⁴⁸:

- **La formación personal**, asociada a la capacidad que pueda alcanzar el individuo para actuar en su mundo con autonomía, para crecer permanentemente a lo largo de la vida en el plano físico, intelectual y afectivo, para vivir en plena conciencia;
- **La educación para la producción y el trabajo**, que corresponde al conjunto de habilidades para desempeñarse en la generación de los bienes materiales o intangibles que requiere la sociedad; y,
- **La formación social**, asociada al comportamiento en los diversos niveles de grupos o conglomerados humanos con los cuales debe interactuar la persona a lo largo de su vida, y que van desde las funciones familiares y desempeño doméstico hasta los compromisos de participación social, de comportamiento solidario, de formación ciudadana y para la participación en comunidad.

Sin embargo, los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos y a las competencias laborales centradas en el eje de educación para la producción, en detrimento de otras formas de aprendizaje, perdiendo relevancia la concepción de la educación como un todo, lo que ha implicado el error -"pecado original"- de la enseñanza en la universidad y que la ha llevado al actual proceso de reformulación de sus paradigmas tradicionales.

Es por tal motivo, que es necesario situar las competencias genéricas en el marco de transversalidad en todos los procesos de formación profesional, ya que independiente de los contextos específicos en que se desarrolle la práctica laboral, resulta ya imprescindible que el o la egresada cuenten con un compendio de competencias relacionadas con sus capacidades de desarrollo personal.

⁴⁷ CINDA. Competencias de egresados universitarios. CINDA, 1º edición, Santiago, abril 2004. p. 23-24

⁴⁸ Op.cit.

Ya establecido este marco general, definiremos a las competencias genéricas como aquellas relacionadas con las características personales y sociales que se visibilizan en la interacción con los pares, en contextos y situaciones diversas, y que tienen su origen en el plano psico-afectivo de la persona formando parte de su inventario de supuestos, creencias, opciones y respuestas.

También se le denominan competencias "blandas", ya que se refieren a las aptitudes, hábitos, destrezas y atributos personales que pueden ser desarrollables en consonancia con factores de personalidad⁴⁹.

El Informe SCANS⁵⁰ (Secretary Comisión on Achieving Necessary Skills) establece una serie de aptitudes fundamentales que debe poseer una persona, estableciéndolas en:

a) Destrezas básicas: lee, escribe, realiza cálculos aritméticos y matemáticos, escucha y se expresa;

b) Destrezas racionales: piensa creativamente, toma decisiones, resuelve problemas, sabe aprender y razonar; y,

c) Cualidades personales: demuestra responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y honradez.

- Responsabilidad: hace un gran esfuerzo y persiste hasta lograr metas.
- Autoestima: cree en su propia valía y mantiene una opinión positiva de sí mismo.
- Sociabilidad: demuestra comprensión, simpatía, adaptabilidad, interés en los problemas ajenos y cortesía al estar en grupos.
- Autocontrol: se evalúa atinadamente, establece metas personales, se mantiene pendiente del progreso y demuestra autocontrol.
- Integridad / Honradez: obra de acuerdo a los buenos principios.

En el estudio realizado por CINDA en conjunto con 5 universidades chilenas, para definir los perfiles de egreso de la carrera de Ingeniería Civil⁵¹, definió dentro del

⁴⁹ Rodrigo Alda Varas, Mariana Bargsted Aravena, Walter Terrazas Núñez. Competencias emocionales, rendimiento académico y empleabilidad de los titulados de psicología, contador auditor – contado público e ingeniería comercial de la Universidad Católica del Norte el año 2001. En Competencias de egresados universitarios. CINDA, 1º edición, Santiago, abril 2004. p. 308

⁵⁰ Informe Scans: Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Washington, Departamento de Trabajo de Estados Unidos, 1992. Citado por Cecilia Kaluf F. op. cit. p. 60-61

⁵¹ María Elena San Martín y otros. Evaluación de resultados de aprendizajes asociados a un perfil de egreso en ingeniería. En Competencias de egresados universitarios. CINDA, 1º edición, Santiago, abril 2004. p. 181-182. El estudio se realizó en estudiantes de último año de las carreras de Ingeniería Civil de las universidades del Biobío, de la Santísima Concepción, Austral, Antofagasta y de Santiago de Chile.

área de competencias a evaluar: las **competencias generales**, las **competencias especializadas** y el **área valórico-actitudinal**. En esta última categoría se incluyen aquellos aspectos relacionados con los valores que se desean formar en los jóvenes universitarios: honradez, tolerancia, responsabilidad social, actuación ética y respeto a las personas, entre otras.

Este estudio hace un especial énfasis en lo que respecta a la responsabilidad social, y a pesar que reconoce que no existen muchas estrategias validadas para su aprendizaje en la universidad⁵², se afirma que en ella se “pueden facilitar la adquisición de hábitos de vida comunitaria, a través de la creación de vínculos de pertenencia a una comunidad y la asignación de recompensas colectivas⁵³”.

Esto quiere decir que es posible generar aprendizajes significativos en responsabilidad social para los y las estudiantes en contextos intra y extra aula, fortaleciendo su propio desarrollo y expandiendo su visión de mundo, y realizando tanto informes, trabajos de investigación y prácticas en las propias organizaciones sociales vinculadas a la universidad, lo cual “posibilita la búsqueda de conocimiento útil para el desarrollo de la sociedad, asumiendo la responsabilidad en su transmisión y reafirmando el compromiso en la formación de ciudadanos educados integralmente⁵⁴”.

Se agrega que esto “adquiere especial importancia cuando se está procurando la formación de actitudes y valores que pueden proporcionar una comunidad, ambiente, cultura y liderazgo universitarios, consistentes con aquellos hábitos y principios que se quieren cultivar⁵⁵”.

Kaluf reconoce que “un modelo curricular por competencias se ubica en un escenario que va más allá de la modernización de la escuela, y obliga a entrar en la discusión por el tipo de sociedad y ser humano que se quiere formar⁵⁶”, y agrega citando a CINTERFOR que con esta “nueva visión educativa, las relaciones entre sociedad, educación y desarrollo buscan explicitar un “deber ser”

⁵² A pesar de lo señalado, existen algunas experiencias puntuales que pueden ser revisadas en “Educar para la Responsabilidad Social”, editado en diciembre del 2003 por Universidad Construye País. Otras experiencias interesantes corresponden a las mostradas en el 1º Seminario Nacional “Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: Responsabilidad Social desde la docencia”, desarrollado el 9 y 10 de agosto del 2005 en la Universidad Católica de Chile. Todo este material se encuentra disponible en Internet www.construyepais.cl

⁵³ María Elena San Martín y otros. op. cit. p.198-200

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Cecilia Kaluf F. op. cit. p.68

social y un “deber ser” individual desde donde se construya y tome sentido la significatividad del aprendizaje⁵⁷”. Lorenzo⁵⁸, plantea que esta concepción de la universidad debe ser vista como un simple medio de desarrollo académico, debe ser un camino para transformarla en una comunidad, lo que en Grecia era denominada *Paidea*, donde todos sus miembros puedan adquirir el desarrollo pleno. Los beneficios de esta modalidad de trabajo son muchos, y están especialmente relacionados con los procesos de aprendizaje, donde se destacan:

- Aprender reciprocidad
- Aprender a ayudar y recibir ayuda
- Compartir recursos.
- Aceptar reglas y normas.

Podemos concluir que las competencias genéricas están más relacionadas con el “Saber Ser” y el “Saber Convivir” que nos propone Delors, ya que éstas sirven de eje articulador y central del actuar de la persona, reconociendo que en el aprendizaje y en el actuar confluyen diversas facetas, que dan sentido a la complejidad y riqueza del ser humano como tal.

Esto no quiere decir que los contenidos específicos de cada disciplina pierdan relevancia, más bien implica el desafío de seleccionar y priorizar aquellos saberes más formativos y adaptados a las necesidades cambiantes del entorno, que sean culturalmente importantes, socialmente útiles y psicológicamente adaptados a los intereses y necesidades del estudiantado, lo que constituye un punto de encuentro con lo manifestado por Gardner⁵⁹ en su Teoría de las inteligencias múltiples.

Es así como el enfoque de competencias permite reconocer y validar los diversos ámbitos en los cuales se desarrolla la persona en su interacción con el medio, y en una perspectiva más holística de su propia existencia y desarrollo, para ello

⁵⁷ OEI/CINTERFOR/OIT. Cuaderno de Trabajo N° 7 de Educación Técnico Profesional. La implementación de sistemas de competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional. Experiencias y estrategias para la acción. Abril, 2001.

⁵⁸ Citado por Gracia Navarro en ponencia ¿Qué entendemos por educación para la Responsabilidad Social?, Seminario La Universidad en su función docente, 8 y 9 de mayo 2003, Universidad de Concepción. Publicada en Educando para la Responsabilidad Social, por Universidad Construye País, 1º edición, diciembre 2003. p.40.

⁵⁹ Citado por Jaime Carbonell Sebarroja. El profesorado y la innovación educativa. En Los retos de la enseñanza pública. 1º edición. Editorial Akal, España, 2001. p.215. La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner analiza críticamente la concepción tradicional que postula la existencia de la inteligencia como un factor general y propone la existencia de 7 tipos de inteligencia: la inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica-corporal, y las inteligencias personales, entre las que se distinguen la intrapersonal y la interpersonal.

González⁶⁰ realiza una descripción de las facetas de desarrollo de las personas, y las competencias propuestas por el Informe Delors que se debieran fomentar para cada ámbito del ser.

⁶⁰ Luis Eduardo González – Lorena López Fernández. La Sociedad del Conocimiento y la formación de profesionales. CINDA, op.cit. p.261-263.

Formación en base a facetas de la vida cotidiana (CINDA, 2004)

FACETAS	SABER	SABER HACER	SABER SER	SABER CONVIVIR
<p>Bioecológico. Se refiere al conjunto de elementos y procesos que están relacionados con el estado vital del ser humano y de su entorno biótico y abiótico.</p>	<p>Conjunto de ciencias y disciplinas tales como: la genética, la medicina, la educación física, la ecología, la higiene, etc.</p>	<p>Capacidad para utilizar los recursos naturales en función de mejorar la calidad de vida propia como la de los demás.</p>	<p>Concepción de sí mismo en relación a un entorno vital, en que cada ser humano es parte de la naturaleza.</p>	<p>Capacidad para respetar la naturaleza, en función del hábitat de las generaciones actuales y futuras.</p>
<p>Intelectual. Capacidad de desarrollo del pensamiento lógico-analítico y del pensamiento sincrético-creativo y además con el desarrollo de las habilidades de autoaprendizaje.</p>	<p>Disciplinas y ciencias: matemática, lógica, epistemología, psicología del aprendizaje, entre otras.</p>	<p>Capacidad para aprender, capacidad para enfrentar problemas, capacidad para plantearse distintas opciones, reflexionar, discriminar, capacidad para aplicar leyes fundamentales de las ciencias.</p>	<p>Hábitos de estudio y reforzamiento de los estilos de aprendizaje, hábitos de observación, desarrollo del espíritu crítico, capacidad para comprender y aplicar las leyes fundamentales que rigen algunas ciencias.</p>	<p>Capacidad para compartir conocimiento, ser crítico, para saber que uno no sabe. Apertura para recoger opiniones diversas.</p>
<p>Cultural. Está relacionada con el desarrollo de la comunicación al interior del entorno social, la relación con sus raíces históricas y con otras culturas.</p>	<p>La historia, la comunicación, el folclore, la geografía humana, la literatura, las lenguas.</p>	<p>Aplicar en sus normas de comportamiento social el bagaje histórico de la humanidad. Capacidad para identificar los rasgos propios y particulares que caracterizan la cultura del educando, la capacidad de discernimiento para aceptar o rechazar patrones culturales, capacidad para seleccionar y adaptar</p>	<p>Tener autoconcepción de su identidad y valorarla.</p>	<p>Saber aportar rasgos de cultura propia y respetar otras culturas. Consideran criterios de bien común.</p>

<p>Productiva. Está referida a todo lo relacionado con el trabajo como actividad transformadora de recursos en bienes tangibles e intangibles de mayor valor.</p>	<p>Disciplinas de principios básicos que operan las disciplinas, tales como, economía, planificación, evaluación de proyectos, mercadeo, organización.</p>	<p>elementos de otras culturas. Capacidad para aplicar en procesos productivos (tanto tangibles como intangibles), bienes y servicios. Técnicas de control de calidad, comercialización, para sistemas productivos de distinta complejidad, naturaleza y tamaño. Incluyendo autoempleo.</p>	<p>Capacidad para ubicarse como ser productivo que transforma la naturaleza y genera nuevos bienes. Hacerse cargo de que cada cual es constructor de la sociedad.</p>	<p>Capacidad para generar bienestar con equidad.</p>
<p>Política. Está relacionada con el acceso al poder y la participación social.</p>	<p>Reconocer estructuras de poder en una organización social, principios de convivencia humana a través de la historia.</p>	<p>Participar, comprometerse en proyectos colectivos, tener opinión, ser crítico. Organizar y liderar. Críticos frente a situaciones de dominación.</p>	<p>Capacidad para ubicarse como un ente social autónomo, capaz de compartir y aportar.</p>	<p>Saber compartir, tolerar, aceptar la diferencia, respetar a las personas más allá de sus ideas.</p>
<p>Trascendente. Es de carácter integrador y está destinada a que cada ser humano se proyecte más allá de su realidad contingente.</p>	<p>Filosofía, preguntas cruciales, teología.</p>	<p>Capacidad para cuestionamiento del ser humano, sentido y significación de la actividad cotidiana. Capacidad para reflexionar.</p>	<p>Ubicarse como ser trascendente en el universo, tomar conciencia del sentido de la vida.</p>	<p>Aceptación de uno mismo y de los demás. Respeto por las distintas opciones y creencias.</p>
<p>Lúdica. Se relaciona con el descanso y la recreación.</p>	<p>Conocer diversas formas de enfrentar la vida, el descanso, la recreación. Formación del individuo, deportes.</p>	<p>Capacidad para recrearse y compartir el juego, el ocio y el tiempo.</p>	<p>Capacidad para no conformarse, abrir nuevos mundos y posibilidades. Capacidad para encontrar habilidades para recrearse.</p>	<p>Capacidad para dar tiempo a los demás, para crear otros espacios.</p>

<p>Afectiva. Está relacionada con el desarrollo de sentimientos y afectos de los educandos tanto hacia sí mismo como hacia los demás.</p>	<p>Reconocer la dimensión de las emociones.</p>	<p>Desarrollar la autoestima y el equilibrio afectivo. Habilidades para interactuar con otros, capacidad para ser empáticos. Recibir y entregar afectos.</p>	<p>Asumir la propia afectividad y las etapas de desarrollo emocional del ser humano.</p>	<p>Saber dar y recibir afecto, responsabilidad, control emocional, bien común.</p>
--	---	--	--	--

2.3 RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

A) EDUCACIÓN EN VALORES

El valor del proceso educativo⁶¹, dentro de la sociedad, sería la vinculación de la esencia de los lineamientos del proceso educativo como uno de los procesos sociales mediante los cuales el Ser Humano aprende su propia cultura: el proceso de socialización.

En este sentido, educación y socialización parecen sinónimas pero ésta última constituye solo una parte del proceso educativo por el cual el ser humano se adapta a sus congéneres a través de todo el acervo de tradiciones afectivas, sociales, religiosas, estéticas, lingüísticas, tecnológicas y económicas que han heredado.

La identidad humana no es algo dado de una vez por todas; es inacabada y, por lo tanto, sometida a una continúa evolución, evolución que también se produce en el ámbito de los valores. Para el ser humano es, o puede ser, valor no sólo aquello que es o que proyecta en el presente, sino lo que le falta, lo que le queda por hacer lo que puede llegar a sentir, a necesitar o a descubrir en el futuro. Todo esto dentro de un concepto de valoración del Ser Humano y su desarrollo, su lugar como motivador de los cambios.

De ahí, precisamente, la importancia y la posibilidad de una acción pedagógica permanente en el marco de una educación en los valores; acción pedagógica que siempre ha de estar plenamente integrada a lo largo de todo el proceso de autoafirmación de la identidad, y que no puede considerarse como el objetivo exclusivo de un área académica específica o de un momento determinado dentro del currículo, sino como el contexto global que dinamiza y da significado a la totalidad de las áreas a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación en los valores, en consecuencia, debe confrontar transversalmente la totalidad del desarrollo curricular, y entra en relación dinámica con todas las áreas del aprendizaje.

⁶¹ Oksan Kraftchenko y otras. La educación de valores en el contexto universitario. CEPES. Editorial "Félix Varela", La Habana, 2001. p.19-29.

En segundo lugar, es importante señalar también que la clave didáctica de una auténtica educación en valores no está tanto en la presentación, más o menos dinámica de esos valores, sino en el descubrimiento, compartido y progresivo, de unos ideales u horizontes de felicidad que justifiquen la existencia y por los que merezca la pena vivir.

En realidad, de poco serviría plantearse en las Universidades, por ejemplo, la celebración del Día de la Paz, o incluso, el desarrollo de una programación ocasional y específica sobre la no violencia, si previamente los alumnos y las alumnas no han aceptado e integrado, como proyecto de felicidad y como componente de su sensibilidad, la búsqueda y la creación de una armonía fundamentada en el amor y en el profundo respeto a la vida y a sus semejantes.

Recalcamos que los valores, como ya hemos afirmado, son la expresión de unos ideales o de unos deseos que habitan y se sostienen en la voluntad; de ahí que podamos definirlos también como el resultado de una opción libre y personal entre diversas formas de vivir o de actuar.

Son una opción clara hacia aquello que más nos interesa, y que implica, a su vez, el rechazo consciente de otras alternativas.

Esta concepción del valor, o de la escala de valores, como el resultado de una opción libre y personal, nos lleva al planteamiento de dos cuestiones fundamentales⁶²:

Ser capaz de elegir un camino entre varios; por lo tanto, la capacidad de opción se acrecienta en la medida en que al ser humano se le abren, como posibilidad, nuevas alternativas.

Pero, a la vez, optar es también saber elegir el camino más coherente con aquello que se espera y se desea alcanzar como meta, es arriesgarse a vivir y a comportarse de una forma determinada, renunciando a otras formas de vivir y de comportarse. Los valores, en consecuencia, al ser unas opciones preferenciales, entran de lleno en la dinámica de la libertad y del riesgo, de la continua apertura a horizontes nuevos y del permanente discernimiento de aquellos horizontes, que limitan la libertad y que enajenan o desvirtúan el destino elegido.

⁶² Oksan Kraftchenko y otras. La educación de valores en el contexto universitario. CEPES. Editorial "Félix Varela", La Habana, 2001. p.137

Desde esta perspectiva, se cuestiona la actitud distante de la universidad en su sentido más tradicional, pero eso no significa la aceptación de la pérdida de su función social, sino la creencia radical de que la Universidad debe replantarse, con imaginación y con creatividad, sus nuevas funciones.

Precisamente porque los y las alumnos/as perciben y sienten, fuera del ámbito universitario, unas alternativas de existencia o de felicidad que no se comparten, es por lo que se reivindica la presencia social de la universidad como el lugar en el que esos mismos alumnos y alumnas puedan encontrar la expresión de unas alternativas distintas, e incluso a veces opuestas, a aquellas otras que la publicidad, los medios de comunicación o la sutileza del poder político les puedan estar proponiendo.

Este planteamiento de alternativas de existencia y de felicidad desde la universidad es algo esencial, de cara a la educación de los valores. Si los valores son el resultado de una opción libre, es necesario abrir, lo más posible el campo de las alternativas; sin ellas se aminora el margen de la libertad y se elimina y condiciona la capacidad humana para la opción.

Pero, además, la función social de la universidad no debe limitarse a la presentación de alternativas de valor, sino que debe comprometerse y apostar por algunas de ellas, sometiendo a los demás a un proceso de crítica razonable y objetiva para que los/as alumnos/as a lo largo del proceso educativo, elaboren sus propios criterios, fortalezcan su voluntad reflexiva puedan elegir libremente, aquello que más les interesa o que consideren más satisfactorio y gratificante para su proyecto de vida.

Esta visión de la Universidad como comunidad que apuesta por una alternativa ética concreta y que favorece, en sus alumnos, la capacidad de discernimientos sobre otras alternativas, nos lleva a otra consideración importante. Hablar de alternativas, en el ámbito de los valores, es hablar de una propuesta educativa de vida y de humanismo para el presente y para el futuro; y en esa propuesta; para que lo sea de verdad, deben cumplirse dos requisitos imprescindibles⁶³:

En primer lugar, ha de ser una propuesta global y organizada, no puede componerse de un elenco de valores aislados o desligados uno de otros, sino que

⁶³ Oksan Kraftchenko y otras. La educación de valores en el contexto universitario. CEPES. Editorial "Félix Varela", La Habana, 2001. p.191.

deben responder a un sistema coherente, jerarquizado y diseñado con una unidad de criterios, es decir, debe ser una propuesta fundamentada en un sistema de valores concreto, es decir, en un conjunto de valores que deberían tener las personas para serlo de veras y para formar una sociedad verdaderamente humana.

Por otra parte esa propuesta alternativa basada en un sistema de valores necesariamente ha de ser creada a partir de un consenso reflexivo de la comunidad universitaria; debe ser una propuesta aceptada y compartida por todas las personas implicadas en la comunidad, como una expresión de la propia identidad de la institución.

Los valores son modos ideales de existencia por los que se opta y, consecuentemente, en los que se cree. Los valores pertenecen al ámbito de las creencias más arraigadas de la personalidad del ser humano y son, como luego analizaremos, los impulsos y los referentes, que prescriben el comportamiento a la forma de actuar de la persona consigo mismo y en su medio.

Esta nueva dimensión de los valores como creencias nos aporta un elemento esencial en nuestro estudio: la fe y las creencias no son el resultado de la ceguera o de la irreflexión, sino todo lo contrario, la fe y la fidelidad hacia lo que se cree se fundamentan y se solidifican en el conocimiento. Si los valores se transmiten a través de un proceso de imposición, pueden quedar aceptados por la persona que los recibe – aceptación sumisa inconsciente – pero su presencia será sólo epidérmica, poco duradera, y no implicará modificación de la conducta; para que los valores arraiguen en la personalidad, es imprescindible que los presencien y se los descubra a través de un proceso dinámico de percepción, interiorización y análisis; proceso del que se derivará, libre y conscientemente, la aceptación del valor como creencia, o su rechazo. Conocimiento, reflexión, pensamiento, creencia y valores son, por lo tanto, elementos de una realidad que no se pueden aislar entre sí y que se entroncan en el desarrollo de la dinámica de la conducta.

La estrecha relación que debe existir entre el valor, creencia y conocimiento, nos lleva al planteamiento de dos nuevas consecuencias de tipo pedagógico:

La educación en los valores no puede ser única un proceso "inculcador" por el que se pretenda imponer en los alumnos y alumnas unos criterios determinados, sin

más justificación que las creencias derivadas de la propia experiencia, más o menos subjetivas de los adultos o de la comunidad que participa en el proceso educativo. La educación en valores requiere una fundamentación basada en el conocimiento y en la reflexión, y por ello siempre debe ser contemplada, en el quehacer universitario, desde la perspectiva de los contenidos curriculares y a través de una metodología coherente con la utilizada en el resto de los aprendizajes.

Los valores, por ir más allá del objeto o de las situaciones concretas, tienen un carácter más abstracto que cualquier otra estructura cognitiva; es cierto también que este hecho nos dificulta, por ejemplo, su evaluación; pero de cualquier forma, nada de esto debe apartarnos de considerar la educación en los valores como una acción pedagógica con contenidos propios y que siempre ha de responder a la dinámica y a las características del aprendizaje significativo. La educación en los valores, debe ser considerada como una actividad pedagógica que parte de un bloque de contenidos concreto, que deben ser programados, junto con los demás contenidos, en secuencias de aprendizaje.

Los valores no son abstracciones, o especulaciones espiritualistas y teóricas en las que la persona cree al margen o en paralelo con su experiencia cotidiana, tampoco son utopías irrealizables que, mientras duran como tales justifican la existencia; los valores son instrumentos o realidades motrices, preferenciales y significativas para la vida.

La persona que opta por un valor y que comulga existencialmente con un sistema de valores concreto, inventa vivir y construir su presente y su futuro con arreglo a esos valores; podríamos decir que esos valores vienen a ser como el motor o el impulso permanente que dinamizar y orienta sus comportamientos y su conducta, tanto consigo mismo como en sus relaciones con el mundo y con los demás.

Hoy la educación, si quiere atender correctamente las necesidades humanas más vitales deberá ser educación para la vida. Deberán desarrollar habilidades para adelantarse al futuro y crear condiciones de aprendizaje que permitan a los y las estudiantes comprender a la educación como actividad coextensiva a toda la vida, aprender hoy lo que necesitarán para vivir, enfrentarse al devenir sin los traumas de percibir que no sabrán que hacer con la educación recibida.

Tal vez sea en éste sentido donde la teleología de la educación permanente pueda contribuir a una definición más precisa sobre los criterios para repensar la educación que habrá de requerir el ser humano del mañana, pero que debe educarse hoy.

Esta igualmente claro en quienes impulsaron el movimiento de la educación permanente o la utopía, como se ha dicho por algunos escépticos, que esta no es una educación paralela al sistema educacional ni una mejora a la educación de adultos. Su concepción involucra la educación del ser humano desde que nace hasta que muere. No hay edad para educación ni edad para la vida.

Perspectivas hacia una nueva pedagogía

El alumno y la alumna va adquiriendo la moralidad a lo largo de su desarrollo. Este ha sido un tema de estudio de autores como Piaget y Kohlberg, quienes han orientado sus estudios hacia el razonamiento moral, es decir, hacia la forma como los niños y las niñas van construyendo el juicio sobre las conductas morales y como razonan acerca de ellas. Ambos autores plantean, derivados de sus estudios, la existencia de momentos o etapas en el desarrollo moral.

Piaget⁶⁴ habla de dos momentos o tipos de comportamiento moral: **Moral Heterónoma** y **Moral Autónoma**. La primera corresponde a las primeras edades y la segunda al púber y adolescentes a la cual nos referiremos. El púber descubre que puede pensar por sí mismo, lo que genera conflictos en las relaciones familiares porque al valorar las normas bajo control de su propio criterio sorprendiéndole las contradicciones al cerciorarse que en ocasiones se le ha mentido u ocultado la verdad. Este descubrimiento incidirá en el desmoronamiento de su sumisión, desarrollando una moral autónoma a partir de la cual comenzará a valorar su autoestima sin la ayuda de sus padres, prefiriendo acudir a sus amigos y/o compañeros de escuela.

Sin embargo, Piaget concede importancia en el desarrollo de los valores, al aumento de la descentración que permite entender la posición contraria (perspectiva del otro) y a la cooperación, como aspecto que le ayudan al estudiante a descubrir que la reciprocidad es necesaria para actuar conforme a las reglas, teniendo en consideración que la regla es afectiva, siempre que provenga del consenso. Así la norma no es entendida como externa que tiene un origen en

⁶⁴ Liliana Olga Sanjurjo y María Teresita Vera. Aprendizaje Significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. 4º ed., Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 1998. p. 25-30

una autoridad adulta, sino que constituye el resultado del acuerdo entre individuos y por tanto estará sujeta a modificaciones, al efecto social.

Una educación basada en valores morales supone la comprensión y adquisición de conceptos y formas afectivas de actuar de acuerdo a valores sociales (responsabilidad, solidaridad, participación, respeto, justicia), debe conducir al desarrollo de una moral autónoma, que conlleve a una verdadera actitud democrática. Este es el objetivo que se persigue al incluirlos en el eje de valores en el currículum de la escuela básica, pues fomenta la reflexión permanente sobre situaciones que contribuyen a crear actitudes críticas frente a la realidad social nacional. En el desarrollo de los valores en el púber y el adolescente, visto de esta manera, se convierte en guías que orienta su conducta en una dirección determinada.

Al respecto, en el modelo perceptual de la formación de valores pone énfasis en la acción del sujeto y como este lo retroalimenta. Para McKinney⁶⁵ los sujetos desarrollan valores cuándo se les permite escoger libremente y cuándo observan los cambios como producto de su propia actuación; en ese momento surge una expectativa generalizada en la cual él es responsable de su propio comportamiento.

Desde ese eje de valores se deberán fomentar experiencias vinculadas con la realidad social y cultural, en las cuales el o la joven afectivamente se identifique con el otro y asuma roles de ayuda, cooperación, aliento, desprendimiento, necesidad de compartir y de aplazar beneficios inmediatos en pro del bienestar del otro, cumplir responsabilidades asumidas y participar en la toma de decisiones éticas sobre lo que es justo o injusto, lo correcto e incorrecto en relación con los otros. De esta manera se contribuirá al desarrollo del razonamiento moral y la conducta pro social.

No obstante, los juegos simbólicos como de reglas, representan escenarios propicios para la adquisición de la moral. En el juego simbólico se escenifica la universidad, el hogar, el trabajo, etc. Produciéndose una experiencia o representación de situaciones sociales dadas en donde el o la estudiante ejerce papeles difíciles que contribuyen a su adaptación y anticipación al futuro.

⁶⁵ Liliana Olga Sanjurjo y María Teresita Vera. *Aprendizaje Significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. 4^o ed., Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 1998. p. 25-30

En el juego de reglas, las acciones requieren del concurso de todos, en el se debe entender la posición contraria para poder participar en su realización. Surgen conflictos (socios cognitivos), los cuales hay que resolver (buscar los argumentos más convenientes y razonables).

El grupo ejerce una gran influencia sobre sus componentes (Piaget y Vigotsky), al crear en la universidad ambientes de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos sociales y morales.

En el mismo orden de ideas, el grupo (docentes, estudiantes, entorno social) facilita condiciones de aprendizaje para la construcción de la identidad que entraña la identidad social y del desarrollo moral, el aula y la universidad generan en ese espacio un ambiente de seguridad, de valores compartidos donde el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, la ayuda, el ejemplo, los integra para el desarrollo de su competencias para la convivencia y la vida en comunidad. La inducción y el razonamiento, entre otros recursos, son medios que se prestan para el desarrollo de una autonomía moral y una participación responsable.

El o la docente deberá crear situaciones de aprendizaje donde los y las alumnos se encuentran en la necesidad de analizar problemas que extrañen conflictos de valores, toma de decisiones, adopción de posiciones que consideren más justas, el uso de desarrollo del y la joven a su propia realidad, así se desarrolla su capacidad para razonar, emitir juicios morales sobre circunstancias problemáticas donde participan el, ella y su entorno social.

Las nuevas situaciones sociales, han producido cambios en la vida social, lo cual exigen que las normas se modifiquen para adaptarse a las nuevas circunstancias. Hoy en día surgen muchos problemas morales que están ligados a nuevas situaciones producto del proceso técnico, entre ellos, la eutanasia, transplante de órganos, raptos de niños, etc. Muchos valores han sido sustituidos por la búsqueda del bienestar privado, el éxito social y el consumo.

Para Aristóteles la persona moral era aquella que había logrado adquirir hábitos virtuosos. La educación moral entendida como formación de hábitos tiene una larga tradición que se remonta al menos a Aristóteles y sus reflexiones en torno a la idea de virtud. En este paradigma confluyen distintas propuesta que consideran que la finalidad última de la educación moral debe ser la formación de

carácter y la adquisición de virtudes. Son posturas que pese a contar ya con una larga tradición, actualmente están surgiendo con fuerza en el panorama pedagógico y filosófico.

En primer lugar la situación socio-cultural característica en los países occidentales donde la crisis de los valores y la anomia parece ser los detonantes más significativos, y que han creado las condiciones favorables para la aparición de argumentos a favor de una educación moral comprometida con la transmisión de contenidos morales arraigados en la tradición y capaces de formar el carácter.

En segundo lugar, la crítica filosófica al proyecto ilustrado y a la pretensión de imparcialidad y neutralidad que en él se propone también favorece a la defensa de contenido sobre valores claros y explícitos. Desde las nuevas posturas se entiende que la modernidad ha perdido la noción de virtud, la noción de una manera adecuada de ser: el sujeto correcto y prudente. Ha olvidado la manera correcta de llegar a ser de esa forma: el proceso de educación para todas estas posturas filosóficas de marcado acento aristotélico, no es suficiente con conocer la virtud desde un punto de vista intelectual y cognitivo, no define la personalidad moral, ya que se fundamenta que una persona sólo puede considerarse moral si su conducta es virtuosa.

El objetivo principal de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad del o la estudiante, el desarrollo integral de todos los factores que la integran: intelectual, corporal, social, afectivo y ético-moral. Ha de ser el eje en torno al cual debe girar la globalidad de la vida en la Universidad.

Un sistema educativo estrictamente disciplinado y conceptualista que no de prioridad, de forma consciente, al desarrollo de las capacidades y que abandone o subordine los contenidos procedimentales y actitudinales, no puede en ningún caso favorecer el desarrollo global de la personalidad, y siempre será un sistema desconectado de la vida y de las experiencias reales.

Lamentablemente, las metodologías de enseñanza en la educación superior no han incorporado formalmente la discusión de la formación en valores, lo que hace que todo esfuerzo hecho en la educación escolar, pierda continuidad. Muchas autoridades y docentes universitarios, observan que un sector importante de los estudiantes percibe la universidad como un medio para acceder a mejores oportunidades de desarrollo profesional futuro. Esta percepción lleva a que la

universidad no sea vista como un espacio de formación para la vida en sociedad, desaprovechando el potencial de transformación social y personal que podría realizar el estudiante. El déficit de formación en valores se ve perpetuado ante la escasa formación pedagógica de los docentes universitarios, lo que impide el que se formen y capaciten en metodologías para trabajarlos.

B) DEFINICIÓN, PRINCIPIOS Y VALORES DE RSU

Podemos destacar varias características de mucha utilidad para delimitar el concepto de Responsabilidad Social para la Universidad⁶⁶:

La Responsabilidad Social aparece cuando una organización desarrolla una **toma de conciencia compleja y holística** de sí misma, de su entorno y de su propio impacto sobre su entorno. Presupone la superación de un enfoque egocéntrico, instrumental y reductor y el acceso a una conciencia organizacional global e integrada (incluye tanto a las personas como al ecosistema, tanto a los trabajadores como a los clientes y proveedores) que es capaz de 'contagiar' a toda la institución (todas las personas de la organización deben poder acceder a ese nivel de conciencia).

Esta toma de conciencia está ligada a preocupaciones tanto éticas como interesadas. Se trata de una **voluntad ética y a la vez interesada** de hacer las cosas 'bien', para que todos los beneficiarios internos y externos de los servicios de la organización estén 'bien'. La ética, entonces, no aparece como freno al interés de la organización sino al contrario, como empuje para su provecho y modalidad de funcionamiento. Así se crea una articulación pocas veces practicada entre ética y eficacia.

La acción colectiva de la organización se concibe como **un todo complejo regulado por y respondiendo a las exigencias y necesidades de todos los afectados potenciales**.

La definición de lo que es "bueno" hacer o dejar de hacer depende de una **negociación o diálogo entre los interesados y los afectados** por los servicios

⁶⁶ François Vallaëys. La responsabilidad social de la universidad. Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo (BID). 2004. en www.etica/iadb.org

de la organización, o de una anticipación de los intereses de los afectados (sobre todo cuando estos no pueden participar realmente del debate, como por ejemplo las generaciones futuras).

Así la ética practicada es:

Una **ética servicial** de responsabilización por las consecuencias de las acciones emprendidas,

Una **ética del diálogo** y consenso entre todos los participantes y afectados,

Una **ética democrática** y solidaria entre todos los participantes y afectados, en igualdad de condición para reivindicar el respeto de sus intereses propios, igualmente válidos (se trata, en la medida de lo posible, de favorecer a todos por igual),

Una **ética de la complejidad** , que necesita una visión holista y global de todos los aspectos 'entretejidos' (*complexus*) de los cuales la organización participa,

Una **ética regulativa para la autoorganización** : servir los intereses de todos permite corregir permanentemente los errores (retroalimentación) y asegurar la sostenibilidad y el equilibrio de la organización (cualquier interés desatendido terminaría, a la larga, por afectar el funcionamiento de la organización).

A partir de este marco general, podemos ahora tratar de pensar lo que debe ser la Responsabilidad Social Universitaria.

La Responsabilidad Social Universitaria

Francisco Fernández⁶⁷ plantea que las universidades se enfrentan en la actualidad a una crisis, en la cual se ha producido una división entre las necesidades de orden de desarrollo tecnológico y científico y las necesidades de orden social y de libertad; en la cual dados los requerimientos de la civilización contemporánea han tendido a imponerse las primeras sobre las segundas. Sin embargo, esboza que las universidades no se encuentran aisladas en una "Torre de Marfil", sino que se hallan insertas en la sociedad civil y que deben mantener el nexo de las tradiciones de un país con los nuevos vínculos tanto con los intereses políticos sociales, como con los de desarrollo tecnológico, invocando el espíritu de ésta institución, de su sentido, pensado y debatido socialmente.

⁶⁷ Fernández L. Francisco, Seminario "Asumiendo el País: Responsabilidad Social Universitaria", Santiago, 2001.

Como aporte a la Educación Superior en Chile la Corporación PARTICIPA y el Grupo AVINA han diseñado el Proyecto: Universidad Construye País, en el que se reunieron a 11 Universidades chilenas (grupo del que forma parte la Universidad de Valparaíso desde un comienzo) con el objeto de actualizar información, reflexionar y compartir sobre sus posturas en torno a la responsabilidad social que deben tener en la actualidad las universidades, permitiéndoles mirar de cara al Chile que sueñan con el Bicentenario, cuestionándose acerca de los desafíos que les esperan, de lo qué van a hacer y cómo van a lograr que esos sueños se conviertan en realidad.

Como objetivos principales se propusieron elaborar una visión en conjunto sobre la responsabilidad de las universidades en la sociedad, establecer las necesidades que tienen las universidades para facilitar la concreción de un proyecto conjunto de responsabilidad social, definir líneas de acción que potencien una universidad responsable ante la sociedad. Objetivos que en su totalidad deben concretar una Estrategia para la Expansión de la Responsabilidad Social en la Universidades Chilenas, potenciando a la comunidad universitaria íntegramente, es decir, a Docencia, Investigación, Extensión, Estudiantes, Institucionalidad y a los Actores Sociales en su conjunto

Por misión, las universidades están dedicadas a crear conocimiento y formar científicos, humanistas, profesionales y técnicos orientados a satisfacer las necesidades de desarrollo del país. El objetivo general del Proyecto es "Expandir el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social en el sistema universitario chileno, de cara al Proyecto País Chile 2010 que queremos" ⁶⁸.

En el marco de este trabajo, los líderes y equipos universitarios que participan de esta iniciativa han definido la Responsabilidad Social Universitaria como la "capacidad que tiene la universidad como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión" ⁶⁹.

Estos principios y valores son:

⁶⁸ www.construyepais.cl

⁶⁹ op.cit.

Valores del plano personal	Dignidad de la persona	Considera a la persona como un ser que nace libre e igual en dignidad, derechos y deberes, viviendo su pertenencia al género humano desde varias dimensiones que conforman una unidad indisoluble: físico-biológica, psíquico-espiritual y sociocultural.
	Integridad	Cualidad de personas e instituciones que son coherentes con sus principios y valores, tanto en sus declaraciones como en sus acciones, siendo rectas, transparentes y honestas.
	Libertad	Es la potencia de vida de la persona humana por medio de la cual cada uno es capaz de auto realizarse en todas las dimensiones de su dignidad, haciendo efectiva la responsabilidad sobre su propia vida y la de la sociedad a la que pertenece.
Valores del plano social	Bien común y equidad social	Conjunto de condiciones materiales, socioculturales y espirituales que permiten a la sociedad y a quienes la integran acceder a una existencia digna y a una cada vez mejor calidad de vida. Igualdad de oportunidades para satisfacer necesidades y desarrollar las capacidades de personas y grupos, eliminando y apoyando la remoción de los obstáculos de carácter económico y social, así como los culturales y políticos, que impiden el desarrollo humano.
	Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente	Proceso que permite que la vida humana pueda continuar indefinidamente; que los individuos humanos y la sociedad puedan participar y prosperar; que las culturas humanas puedan desarrollarse, y que los efectos de la actividad humana (económica) se mantengan dentro de sus límites, de modo que no se destruya la diversidad, la complejidad y el funcionamiento del sistema ecológico que sirve de sostenimiento a la vida, así como al capital social que asegura la gobernabilidad democrática.
	Sociabilidad y solidaridad para la convivencia	Dado que los seres humanos no pueden realizar su originalidad sino a través de su participación en la comunidad, deberán responder a las obligaciones que supone la convivencia mutua. Al mismo tiempo, dado el potencial de su libertad, la persona es capaz de realizar actos en los que se asumen gratuitamente las necesidades de los otros y, así, se practica la solidaridad como la dimensión estética y creadora de la convivencia.

	Aceptación y aprecio de la diversidad	Capacidad de valorar al otro e integrarlo a la sociedad sin discriminación por razones de raza, sexo, edad, condición religiosa, social ni política.
	Ciudadanía, democracia y participación	<p>La Ciudadanía es la práctica de la persona que se hace consciente de los derechos y obligaciones que adquiere por el mero hecho de pertenecer a una comunidad social y/o política, de carácter nacional, regional o local, y a través de la cual se contribuye a la construcción y cambio de la misma.</p> <p>La Democracia, Es una forma de gobierno y un estilo de vida. Como forma de gobierno, tiene atributos permanentes y otros variables. Los primeros son elementos claves para asegurar la existencia de un régimen democrático, entre los que se distinguen valores (dignidad de la persona, libertad e igualdad), principios (respeto a los derechos humanos, autodeterminación y libre determinación de los pueblos) y reglas del juego y compromiso real con el Estado de Derecho en cuanto conjunto de normas obligatorias básicas para la convivencia social. Los atributos variables son los elementos que permiten determinar la calidad e intensidad del régimen democrático. Entre ellos está la intensidad y frecuencia de la participación de la ciudadanía; la distribución del poder de gestión de la vida social y la satisfacción de las necesidades básicas de las personas, grupos y comunidades; fidelidad con que el sistema electoral representa a los ciudadanos; mecanismos de control de las autoridades electas; garantías efectivas de los derechos de las minorías; grado de práctica efectiva y progreso de las libertades y derechos políticos, sociales, económicos y culturales por los habitantes; y posibilidad efectiva de organización y actuación de la oposición para obtener apoyo ciudadano y presentar sus posiciones.</p>

Valores del plano universitario	Compromiso con la verdad	La verdad es el alma del saber. Es el fruto de una relación de conocimientos y siempre está en progreso. Ella exige un conjunto de principios éticos para su obtención: Respeto a las verdades de las distintas dimensiones del conocimiento; la humildad que nace de que ella siempre se construye al superar las alcanzadas hasta ahora; la capacidad de diálogo para incorporar los aportes de las distintas disciplinas en su construcción; la honestidad para declarar los límites de la verdad alcanzada, y la prudencia, para no hacer de ella un mandato que pone en riesgo la dignidad humana. El compromiso con la verdad hace primar la gratuidad del saber y los valores fundamentales, al uso o aplicación inmediata de ellos.
	Excelencia	Expresión de calidad o bondad superior que distingue y hace objeto de especial aprecio al quehacer de personas u organizaciones.
	Interdependencia e interdisciplinariedad	Relación dinámica entre la universidad y la sociedad, que reconoce su mutua necesidad y que, por ello, requiere un diálogo permanente. Por un lado, la sociedad afecta a la universidad, influye en ella y la condiciona y, por otro, la universidad coopera con la sociedad, entrega sus talentos y habilidades para crear conocimientos que la beneficien y le sean útiles.

Al igual que la Empresa que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para entenderse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la Responsabilidad Social, la Universidad debe tratar de superar el enfoque de la "proyección social y extensión universitaria" como 'apéndices' bien intencionados a su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria. También podemos entender que su incorporación debe a lo menos enfrentarse a la existencia de **resistencias institucionales arraigadas** con las que, sin duda, la reforma de Responsabilidad Social Universitaria tiene que lidiar y acordarse. Por su misma existencia y modo de funcionar, la Universidad no es éticamente neutral sino que invita a sus usuarios a legitimar una serie de comportamientos y hábitos de vida, y, que buena parte de estos valores promovidos espontáneamente no lo son de modo consciente sino que están 'ocultos', sin relación necesaria con el discurso público que las autoridades de la organización declaran como autodefinición del conjunto. Se trata de develar una especie de **pedagogía invisible** estrechamente relacionada con la ejecución de rutinas en la institución, rutinas intersubjetivas que legitiman, de manera sutil y no tan sutil, prejuicios, valores poco defendibles, discriminaciones, aspiraciones y expectativas.

¿Qué valores promueve efectivamente la institución académica en la educación de los y las estudiantes? ¿Qué comportamientos y actitudes incentiva la vida cotidiana en la universidad?

La **búsqueda de coherencia moral entre el discurso** (las declaraciones de principios de la Misión y Visión) **y la práctica académica e institucional** es la meta de esa investigación.

Desde el punto de vista de la pedagogía invisible, existen cuatro ámbitos que parecen decisivos para determinar la calidad de los valores efectivamente promovidos por la universidad:

Primero, el contenido y la articulación entre los contenidos de las asignaturas de las diversas carreras propuestas en la universidad. **Estudiar la malla curricular, analizar qué saber se transmite**, permite revelar los olvidos y las jerarquizaciones/discriminaciones ocultas que definen cómo se entiende y valora el saber y su relación con la sociedad. Permite también plantear el problema de la trans e interdisciplinariedad de las profesiones enseñadas. Ayuda a criticar la falta

de interrelación entre las especialidades, las carreras y las facultades de la institución; falta de articulación que termina afectando la calidad misma del profesional formado y su capacidad para entender los problemas de desarrollo en forma global y lúcida. Se trata aquí de responder a la pregunta: ¿el plan de estudios permite realmente al estudiante formarse técnica y éticamente en enfoques complejos, con una visión holística que le permita pensar en la articulación responsable de su profesión con los problemas de desarrollo del país o, más bien, forma expertos especializados que se desentienden del entorno de su especialidad, que sólo aplican de modo acrítico los conocimientos que han aprendido con criterios simplificadores de la realidad y practican una "inteligencia ciega"?

Segundo, los métodos de enseñanza practicados y la cultura docente en la institución educativa. **El análisis de cómo se transmite el saber permite diagnosticar cómo el o la estudiante se relaciona globalmente con lo que aprende.** Este aspecto, muy relacionado con el anterior, permite anticipar cómo el futuro profesional se comportará frente al saber adquirido, reproduciendo el comportamiento que sus profesores hayan tenido con él. Una relación vertical entre profesor y estudiante, sin posibilidad de intercambio simétrico entre las personas fijadas en sus roles y funciones jerarquizadas, enseña de modo permanente aunque invisible, que el saber es un poder en manos de quien lo detiene, poder que le permite mandar y manipular a los demás, poder que es provechoso conservar para mantener su propio estatus social. Así, la cultura docente y los métodos pedagógicos empleados influyen mucho sobre la vida institucional y la ética realmente enseñada. La pregunta es: ¿la universidad enseña que el saber se comparte entre ciudadanos autónomos para el mejoramiento de la vida o que es un instrumento de poder que otorga privilegios sobre los demás?

Tercero, la vida organizacional de la universidad, sus estatutos y costumbres, su clima laboral y sus relaciones interpersonales. Permite **analizar en qué medida la comunidad universitaria se vive a sí misma como una pequeña democracia o, al contrario, como una sociedad jerarquizada, autoritaria, sin transparencia ni diálogo,** sirviendo así de modelo de vida colectiva para el estudiante. La pregunta es: ¿la universidad, en su funcionamiento diario, forma realmente a estudiantes ciudadanos iguales y responsables que aman la democracia y pueden volverse líderes del desarrollo de su país o más bien a

profesionales egocéntricos, atomizados, acostumbrados a relaciones jerárquicas y que entienden a la vida común en términos de lucha de poder, dominación y autoritarismo?

Cuarto, **la autorrepresentación producida por la universidad**, visible tanto en sus campañas publicitarias, su estrategia de marketing, como en los símbolos que sus integrantes imaginan e instituyen, para identificar y distinguirse de las demás universidades del entorno, **determina el tipo de reconocimiento social que van a valorar y buscar en el futuro** los egresados. El enfoque de Responsabilidad Social Universitaria permite valorar y fiscalizar campañas publicitarias discriminadoras o reduccionistas que entran en conflicto con el discurso 'oficial' (siempre bueno) de la institución, y promueven vacíos éticos como "el éxito", "ser el mejor", "resaltar", etc. La pregunta es: ¿la universidad, a través de sus campañas publicitarias, su autorrepresentación y valores, promueve una visión de la sociedad como "casa común" donde todos dependen de todos y una visión del significado de la vida y la formación humana, desde la participación solidaria del ser humano como agente de desarrollo social o, más bien, promueve una representación de la sociedad y del otro en términos darwinianos de lucha y competencia, y entiende el sentido de la vida del ser humano como la persecución individual del éxito personal a pesar de (y muchas veces en contra de) los demás?

El estudio de estos cuatro aspectos medulares, ¿qué saber se transmite?, ¿cómo se transmite?, ¿en qué ambiente general se transmite? y ¿cómo nos representamos a nosotros mismos transmitiéndolo?, así como el empleo de las herramientas de investigación sociológicas y psicológicas idóneas, deben permitir responder a la pregunta central: **¿Qué ética, qué forma de vida y valores transmitimos realmente a nuestros estudiantes?** En la diferencia entre el currículo *intencional* (tal como lo proclama la institución) y el currículo realmente *aprendido* por el estudiante (tal como egresa de la institución), se encuentra el currículo *oculto* (lo que se transmite sin saberlo en la institución) que debemos conocer y controlar en la medida de lo posible.

Después de reconocer que no sólo se trata de reformar las malas políticas sino también los malos conocimientos y epistemologías que la universidad contribuye a producir y transmitir, y que inducen estas malas políticas, cada Universidad podrá empezar a elaborar su propio diagnóstico y reforma. La Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo

social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de 'saberes' responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables.

En lo que concierne a la **docencia**: La meta es capacitar a los docentes en el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria y promover en las especialidades el **Aprendizaje - Servicio** de carácter social, abriendo el salón de clase hacia la comunidad social como fuente de enseñanza significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales. Aquí se trata de ser creativos y de imaginar (no sólo a través de prácticas profesionales sociales, sino también en los cursos teóricos de cada carrera) cómo el estudiante puede aprender haciendo cosas socialmente útiles y formarse como ciudadano informado y responsable. Esto fomentará la creación de talleres de aprendizaje en las facultades, mayor articulación entre las disciplinas (por la necesidad de un enfoque multi e interdisciplinario para tratar los problemas sociales) y mayor articulación entre la docencia, la investigación y la proyección social.

Las posibilidades de integración entre las iniciativas de enseñanza, investigación y proyección social son casi infinitas, sólo conviene brindar el apoyo institucional adecuado a las personas creativas de cada facultad o escuela y cuidar del retorno permanente de las acciones sociales emprendidas hacia el mejoramiento de la formación académica y profesional de la comunidad universitaria, única medida que garantiza la continuidad a largo plazo de la dinámica de Responsabilidad Social Universitaria.

C) METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO

La metodología Aprendizaje – Servicio (A+S) es una estrategia que ha sido desarrollada en distintos países, principalmente en Estados Unidos y Europa donde es conocida como *Service Learning*.

Furco⁷⁰ define Aprendizaje Servicio como "la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad".

⁷⁰ Andrew Furco citado en www.uc.cl/dge/aprendizajeservicio.

Ésta busca fomentar el aprendizaje a través de la experiencia de servicio solidario, buscando satisfacer tres objetivos:

Aprendizaje Significativo: mejorar la calidad de los aprendizajes en cursos donde los contenidos sean compatibles con una metodología experiencial.

Abrir espacios de formación en valores: fomentar los aprendizajes sociales, cívicos y éticos entre los actores participantes en la acción de Aprendizaje – Servicio.

Servicio de Calidad: velar por que la intervención y los productos realizados sean de la mejor calidad posible.

Si bien puede tender a confundirse con las actividades de voluntariado o prácticas de servicio, en términos específicos esta metodología apunta a:

detectar necesidades comunitarias genuinas;
integrar los objetivos curriculares con los objetivos de servicio;
desarrollar espacios estructurados para la reflexión; y,
fomentar la participación protagónica de los estudiantes.

Si bien el desarrollo de esta metodología es una alternativa para trabajar los valores en la universidad (en especial la solidaridad), seguirá siendo un desafío el profundizarla en torno a ésta y otras alternativas, que exploren las formas en que la educación superior pueda formar a personas que sean un aporte para mejorar

En este contexto es que cobran relevancia los beneficios definidos por Andrew Furco para los distintos actores involucrados en el servicio⁷¹:

Para los y las estudiantes, el Aprendizaje Servicio Académico proporciona la oportunidad de comprometerse en actividades significativas con beneficios concretos para ellos/as mismos/as y la comunidad.

Para los y las docentes, el Aprendizaje Servicio Académico proporciona una oportunidad para poner la teoría en práctica, en la medida que la materia de los

⁷¹ Andrew Furco. Plan Estratégico para promover el Aprendizaje Servicio Académico en la Universidad de Berkeley, California. Universidad de Berkeley, California. 1999.

cursos son aplicadas a las situaciones del mundo real. Como una aproximación pedagógica, el Aprendizaje Servicio Académico proporciona una oportunidad única de llegar a los y las estudiantes, tanto en el nivel intelectual cognitivo como en el emocional, favoreciendo la comprensión y retención de los contenidos del curso.

Para las autoridades y administrativos, el Aprendizaje Servicio Académico proporciona la oportunidad de implementar reformas curriculares, sin afectar los elevados estándares académicos que se exigen.

Para las Facultades y la Universidad, el Aprendizaje Servicio Académico proporciona la oportunidad de integrar a sus comunidades cercanas, sin desviarse de su misión principal: la de educar a sus estudiantes.

Pese a que históricamente han existido múltiples cursos que han incorporado el servicio a la comunidad de forma espontánea, recién se comenzó a impulsar el desarrollo estructurado de esta metodología a finales del 2004, con la creación de la primera Dirección de Aprendizaje Servicio en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Antes de aquel año, esta metodología había sido incorporada experimentalmente a nivel de educación escolar desde el Proyecto "Liceo para Todos" del Ministerio de Educación, durante el mismo año 2004 se creó el Premio Escuela Solidaria (Mineduc y Comisión Bicentenario), que premió iniciativas de Aprendizaje Servicio en los liceos y colegios de todo el país.

En Latinoamérica se ha desarrollado de forma no tan estructurada, y en pocos países, siendo Argentina el país que ha liderado el desarrollo del Aprendizaje-Servicio (A+S), también desde el nivel escolar, comenzando este año último año a fomentarlo formalmente en la Educación Superior desde el Ministerio de Educación y el Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario (CLAYSS).

El Aprendizaje Servicio consiste básicamente en el desarrollo de una experiencia pedagógica que involucra los contenidos de las clases con el desarrollo de un proyecto específico en la comunidad, el cual está planificado y considerado como parte del contenido del mismo. De esta forma, el o la estudiante vivencia en terreno los contenidos teóricos de la clase y adquiere no sólo una mejor comprensión de los mismos, sino que también una serie de competencias y habilidades que en otras circunstancias no las hubiera desarrollado.

Para ello se establece el contacto con una organización del medio, al cual se le denomina Socio Comunitario⁷², quien es la contraparte del curso con quienes se realiza la experiencia de Servicio, y por lo general, es una organización pública, social o privada, y no las personas que la componen, que son los miembros de la organización o comunidad. Los socios comunitarios deben ser organizaciones estructuradas (con misión, propósito o, por lo menos, objetivos); tener una necesidad, fruto de alguna exclusión social sentida, en torno a la cual los y las estudiantes del curso puedan hacer un aporte desde su trabajo solidario; estar dispuesta a vivir un proceso de co-enseñanza y co-aprendizaje; y aceptar los compromisos que se adquieran con el curso.

Por último, el Aprendizaje-Servicio considera espacios de reflexión, la Reflexión⁷³ es el componente más definitorio del éxito de una iniciativa de Aprendizaje Servicio, lo cual implica mirar la experiencia desarrollada de forma crítica, observando las propias reacciones y procesos de pensamiento. La reflexión, es por tanto, preguntarse respecto del sentido de la experiencia de servicio, de su utilidad para los socios comunitarios y de cómo los aprendizajes de las clases pueden aplicarse en las experiencias concretas.

⁷² Sebastián Zulueta. ¿Cómo construir una Sociedad A+S entre Cursos Universitarios y la Comunidad? Documento de Trabajo. Dirección Aprendizaje Servicio PUC, 2005.

⁷³ Reflexionar en torno al Aprendizaje Servicio. Documento de Trabajo. Dirección Aprendizaje Servicio PUC, 2005.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPITULO III METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1. Enfoque Metodológico:

La investigación se define como cualitativa, y tal como indica su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno¹. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible. En investigaciones cualitativas se debe hablar de entendimiento en profundidad en lugar de exactitud: se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible. También es definida como exploratoria y descriptiva por cuanto no existe otra investigación similar que aborde al colectivo en estudio en la temática seleccionada, y descriptiva en tanto busca identificar y describir elementos de preponderancia en torno al propósito definido.

2. Propósito u Objetivo:

Configurar los requerimientos y necesidades formativas que demanda la implementación del enfoque de competencias - en su avance curricular inicial - en las escuelas participantes del proyecto MECESUP UCO0303 desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

3. Preguntas de Investigación:

Las preguntas que orientan la presente investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es el concepto de Responsabilidad Social Universitaria que poseen los equipos docentes de las escuelas participantes del proyecto MECESUP UCO0303?
- ¿Cuáles son las características distintivas de un/a profesional formado/a en Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad de Valparaíso?
- ¿Cuáles son las competencias genéricas y específicas necesarias para una formación profesional basada en Responsabilidad Social en las escuelas participantes del proyecto MECESUP UCO0303?
- ¿Cuáles son los perfiles académicos, profesionales y estudiantiles necesarios para el desarrollo de las áreas de competencia requeridas?

¹ Miguel Martínez Migueles. La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos. (2002). Disponible desde Internet en: <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.htm>

4. Descripción de la Estrategia de Investigación:

a) Dimensiones del Estudio

- Responsabilidad Social Universitaria: La percepción del equipo docente.
- Responsabilidad Social Universitaria: Características distintivas de un profesional.
- Responsabilidad Social Universitaria y Competencias Profesionales.
- Responsabilidad Social Universitaria y Perfiles.

b) Colectivo

- El colectivo en estudio son los equipos docentes de pre-grado de las carreras de Ingeniería Comercial, Derecho, Tecnología Médica, Fonoaudiología, Ingeniería Industrial, Diseño, Ingeniería en Construcción Civil, Química y Farmacia, y Nutrición de la Universidad de Valparaíso incorporadas al Proyecto Mecesus UCO0303 "Formación de Profesionales con valores, actitudes y comportamientos que favorezcan el ejercicio de su Responsabilidad Social (RSU)":

c) Selección de la Muestra

Se extrae a los y las participantes de la investigación a través de un Muestreo Intencional, cualitativo o teórico, basado en el criterio. Su lógica radica en la selección de casos en función de la calidad de la información que aportan para el estudio y no criterios externos.

El tamaño de la muestra está vinculado al propósito del estudio, a la técnica de recogida de la información y a la disponibilidad de los casos. El muestreo finaliza cuando no se obtiene nueva información de las unidades de análisis. La redundancia o saturación de información se convierte en el criterio principal para dar por finalizado el muestreo².

d) Instrumentos y Estrategias de Recolección de Información

- Entrevista semi-estructurada

Su principal característica está dada porque con anticipación se especifican los temas y asuntos que se van a tratar. En este sentido, el entrevistador decide la

² Octavio Guzmán Aguilera, Carla Ortiz Castillo y Carlos Uzabeaga Parra. Competencias Económicas del Trabajo Social. Tesis de grado para la obtención de Título de Asistente Social. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso. 2004.

secuencia y operación de las preguntas en el transcurso de la entrevista, junto a lo cual está permitido anticipar y cerrar brechas lógicas en la información.

Debido a esto, es posible adaptar la fraseología de las preguntas, adaptándolas a los contextos en que se realice una entrevista³.

- Grupos de Discusión (también “focus group”)

Los participantes son orientados por un moderador, y exponen sus puntos de vista en relación con un determinado tema. Su objetivo es profundizar cualitativamente en las percepciones, sensaciones, actitudes e ideas en torno al tema seleccionado. Una de las principales características de esta técnica de investigación, es la atmósfera permisiva que se genera en su dinámica, lo que permite una discusión abierta y de variados matices.

5. Criterios de Rigor

Aspecto	Criterio de Rigor	Procedimiento Aplicado
Verdad	Credibilidad	Triangulación de fuentes Triangulación de técnicas.
Aplicabilidad	Transferibilidad	Muestreo Teórico
Consistencia	Dependencia	Juicio de Expertos
Neutralidad	Confirmabilidad	Ejercicio de Reflexión

6. Análisis de la Información

- Segmentación de los datos en unidades relevantes y significativas.
- Reducción de los datos en sistema de categorías.
- Disposición de datos en gráficas descriptivas.

³ Leticia Fuentes y Gabriela Hidalgo. Consumo Económico y Trabajo Social: educación para el consumo en escolares del segundo ciclo básico de establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipalizados de la comuna de Viña del Mar. Tesis de grado para la obtención de Título de Asistente Social. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso. 2000.

CAPÍTULO IV

INFORME
DE INVESTIGACIÓN

CAPITULO IV INFORME DE INVESTIGACIÓN

El presente capítulo sistematiza los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado en el contexto de la presente investigación. Representa la fase del proceso de levantamiento de información en relación a los colectivos en estudio, que permite establecer los lineamientos y consideraciones que se estructuran sobre la base de los siguientes referentes:

4.1 Responsabilidad Social Universitaria: La percepción del equipo docente.

4.2 Responsabilidad Social Universitaria: Características distintivas de un profesional.

4.3 Responsabilidad Social Universitaria y Competencias Profesionales.

4.4 Responsabilidad Social Universitaria y Perfiles

4.1 RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: LA PERCEPCIÓN DEL EQUIPO DOCENTE.

A) Concepto Universidad desde la percepción docente.

a) formar profesionales altamente calificados y ciudadanos responsables

Para los y las docentes participantes en la muestra existe una percepción positiva en relación al desempeño profesional de los y las egresadas de las carreras. A su parecer esto estaría demostrado por la rápida inserción laboral, señalando que existen un porcentaje alto de nuevos profesionales en organizaciones, que no sólo han ingresado sino que también han asegurado su permanencia en ellas.

"...eso no es una apreciación así, un poco con amor hacia la profesión, ni partidista, ni porque yo estoy al lado de los que formo, sino que porque con los alumnos que uno ha tenido la suerte de encontrarse y que están laborando, siempre ellos están contentos, y les va bien, o sea, uno no escucha esto de que "no sabe profesor, me ha ido mal, no entiendo, no sé para que estudie esto". He tenido la suerte de encontrarme, a lo mejor con la muestra no más, a lo mejor, pero es representativa. Me ha tocado hablar con alumnos que ya están colocados, que han despegado muy rápido, que se colocan bien, que se vinculan bien, por ejemplo, abrí cuenta en el Banco, y me encuentro que toda la plataforma comercial está con profesionales de la Valparaíso, y todos tremendamente competentes, y que les va bien, y que son pujantes, y todo eso, entonces, me doy cuenta que la formación, es una formación que les permite desempeñarse en el mercado, o sea, para lo que llegan a ser están preparados, y yo creo que la formación en sí, es buena, o sea, están formando gente para desempeñarse en el mercado". (D-04)

Sin embargo, los resultados de la investigación indican que para los y las docentes participantes la formación de profesionales es concebida como una instancia en que no están presentes de manera explícita los ámbitos valóricos relacionados a una ciudadanía responsable. Por lo anterior, su práctica pedagógica sólo busca afianzar el desempeño laboral de los y las futuras egresadas, a fin de tornarlo competente para las futuras exigencias del mercado laboral

"...porque tú me dices competente laboralmente, es competente laboralmente, o sea, llegan a la hora, harán sus trabajo, estimularán a los niños, eh, pero evidentemente les falta esta otra "pata", a todas las profesiones que están saliendo del país, esta visión complementaria, pero complementaria más que para el ser profesional, para ser persona, creo yo, esta casi, sabes como lo siento yo de pronto." (D-05)

"Técnicamente son tremendamente competentes, de hecho no tenemos gente cesante, y tampoco los echan por malos, humanamente no sé si son tan competentes. Desde el punto de vista de habilidades interpersonales, no sé si son tan competentes". (D-08)

A juicio del colectivo, la incorporación de conceptos y prácticas de responsabilidad social y cívica se ve afectada por la inexistencia de una política de docencia que defina objetivos y metas claras en esta materia. Se suma a lo anterior que las

iniciativas en tal sentido quedan sujetas a la voluntad particular de cada docente, no involucrando a otras instancias formales al interior de la universidad.

"...aquí dentro de los mismos profesores hay gente que encuentra que está bien, y hay gente que piensa derechamente que es una pérdida de tiempo". (D-02)

Como así mismo las características propias del proceso de formación, que descansa sobre la base de la formación previa e inquietudes personales de los y las estudiantes, y en donde la universidad sólo puede orientar y definir, pero no imponer una orientación valórica definida.

"...por lo menos en mi carrera no veo cosas concretas todavía, de que pueda yo decir que el 2004 fue preparado en la RSU, no existe eso, y la diversidad humana de cada curso hace que haya un curso que tiene más Responsabilidad Social que en comparación con otro, pero esa va un poco en la persona, y eso va en el colegio, o lo hizo la comunidad cristiana en que estuvo, o lo hizo el Scout, o lo hizo otro. Entonces, es como...tal vez es un poco tarde, hay que venir de más abajo". (D-08).

Lo anterior es corroborado por los y las egresadas, quienes también aportan un vértice interesante a la discusión a partir de la mención de su participación en actividades socialmente significativas. De allí se enriquece un ejercicio profesional actual, a partir de actividades que no estaban expresamente intencionadas en el currículo.

"Bueno, eh, mi carrera pese a que es un poco, un poco cuadrada, yo no salí con tanta motivación "cuadrada", (...) lo que más aprendí yo creo que fue la relación con las personas, con los grupos, la parte social de la administración, y yo creo que la parte operacional también, fue lo que más aprendí, lo que más me quedo, y lo que más me gustó también. Yo creo que uno le pone más cariño a lo que más le gusta también, bueno, por ello también la motivación para el trabajo también, fue (...) a la experiencia de un proyecto con otros compañeros de la Universidad, por el lado social, me incline por esa parte, operacional y social, y me encuentro trabajando en ello con hartoo gusto". (P-01)

Se infiere entonces, que la formación profesional y la formación personal vinculada a la ciudadanía siguen siendo áreas disociadas, incluso antagónicas, en la práctica pedagógica, ocasionando eventuales espacios de resistencia por parte de los equipos docentes y estudiantes que no se encuentran sensibilizados en el tema. Por otra parte se establece que una adecuada incorporación de contenidos de carácter transversal basados en responsabilidad social y cívica deben contar con un apoyo institucional coherente con los principios y valores que la institución señala poseer, los cuales deben ser conocidos y validados por todos y todas sus integrantes.

b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.

Hay una expresión coincidente de parte de los y las docentes en torno a que la rapidez y avance de la ciencia y el conocimiento es un factor que obliga a estar constantemente perfeccionando y evaluando su hacer. Esta condicionante actual es vista como un elemento positivo que permite ampliar las posibilidades de desarrollo profesional y personal, en donde el saber es parte intrínseca del Ser Humano.

"...¿que somos?...somos personas en construcción, así como las páginas de la Web, cuando abrimos una. Siempre estamos en construcción, y eso es maravilloso, no debería aproblemarnos, al revés, nos da muchas posibilidades, hasta para diseñarnos lo que queramos ser, como personas, para evaluar lo que estamos haciendo hoy día, y que rico, es flexibilidad, ah, yo puedo estar hoy día en una evaluación, y mañana me permito estar en otra, en otro tema. Hoy día puedo estar trabajando en esto, mañana descubro que hay otro tema interesante, y tengo todas estas señas del mundo para hacerlo, te fijas, no es algo que me amarre, estamos en construcción".

(D-10)

Sin embargo, la crítica se traslada hacia la forma en que son presentadas las asignaturas del currículo, lo que impide que el o la estudiante logre una gestión adecuada del conocimiento, estableciendo espacios estructurados no relacionados entre sí, lo que impide transformar la experiencia de aprendizaje en algo significativo que vaya más allá de las contingencias por superar una asignatura determinada.

"...el profesor que hace el primer ramo de primer año no tiene idea en que va a derivar eso, y el que lo está haciendo en tercero, no tiene idea de donde viene, porque no tiene esa visión de proceso, justamente, sino de parte de proceso, entonces esto corresponde por la entrada, que ayudante me interesa, que ayudante no me interesa, y eso habla mal, mal de, de que quieres formarle en definitiva, o cómo estás aportando a la formación de ese profesional, desde tu disciplina puramente ahí, sin ninguna aplicación de esta, como no tiene idea, para que la van a usar, no te interesa la aplicación, o del que salve, del que se titule, y se gradué y le entreguen el diploma..." **(D-05)**

El mensaje transmitido hacia los y las estudiantes parte desde la experiencia personal y la humildad con la cual se debe reconocer que se está en permanente aprendizaje, y que la incorporación al mundo laboral obliga a hacer uso de aquellas competencias que no se encuentran intencionadas en el currículo formal de la carrera, como son la capacidad para aprender y la flexibilidad para adaptarse y comprender las situaciones de cambio.

"...mira que yo también pase por lo mismo, yo cuando salí también pensé que uno se las sabe todas, y al final uno se da cuenta que no sabe nada, tiene ciertas herramientas, que ahora tiene que desarrollar una cosita que es un poquito más difícil, que es el criterio, el sentido común, y aparte, porque tiene que empezar a relacionar cosas, porque a Uds. le enseñaron por estanco, Marketing, una cosa; Producción, la otra; Tecnología, la otra; pero, en la vida real nada es blanco y negro, y Ud. tiene que ver que están todas las cosas interrelacionadas, y que todas son al mismo grado, o sea, son todas las cosas prioritarias". **(D-09)**

Esta postura de reconocimiento de que no se poseen todos los conocimientos, es trasladada a la necesidad de reformular los contenidos y programas de estudio para hacerlos compatibles a los procesos de innovación curricular como el desarrollado por los y las docentes participantes de la investigación, sin embargo, la preocupación que pueda mostrar la universidad en la materia no es del todo compartida por las egresadas, quienes sugieren que el conservadurismo presente en la forma de concebir y de hacer clases impide generar cambios más adecuados.

"...los profesores son bastante tradicionales, la mayoría, a pesar de que siempre están llegando algunas camadas de profesores nuevos que le contribuyen con nuevos aires con las nuevas tendencias..." (P-01)

Por otra parte los y las estudiantes también manifiestan que impera el autoritarismo en la sala de clases, que no existen espacios para el diálogo y la reflexión, en ese sentido aún se impone un estilo directivo en la práctica pedagógica desarrollada por algunos docentes que genera distancia y resentimiento en el estudiantado.

"Ahora igual como que de repente me ha tocado con el profesor de matemáticas y el de química que andan así como medios estresados y no te contestan nada. La otra vez me toco con el profesor de química en laboratorio, que le faltó el grito para retarme. Y al profesor de matemáticas una vez que fui a hacerle una pregunta en torno a una prueba, una corrección y comenzó a hablarme fuerte delante de todo el curso. Y me sentí mal, porque fue como retar a una persona frente a las multitudes es como humillarlo, y eso fue lo que hizo. Para que al final me dijera que tuviera la razón". (E-02)

La universidad difícilmente puede facilitar procesos de formación continua si los y las docentes no se encuentran capacitados para ello; las mallas curriculares no presentan la flexibilidad que permitan el avance y la integración de conocimientos; y si no existen espacios dentro de la propia formación profesional en los cuales, la o el estudiante pueda desarrollar sus inquietudes y afinidades por temas específicos.

c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación

A pesar que la mayoría de los y las docentes no lo consideraron dentro de su discurso, por lo cual podemos deducir que la investigación no forma parte integrante de su quehacer habitual en la universidad, a nivel país es considerado uno de los temas cruciales para generar bienestar y desarrollo a largo plazo.

En este sentido la única docente que toca tangencialmente el tema, afirma que la universidad no ha logrado establecer vinculación ni sinergia con otras instituciones

de carácter científico ni de docencia, por lo cual no se advierte un compromiso mayor como tal para generar conocimiento útil para la comunidad en la cual se encuentra inserta.

"Yo creo que ha dado respuestas parciales, respuestas parciales, en algunos temas sí, a través de algunos temas médicos, de investigación, bien interesantes, pero en los problemas concretos de la sociedad, no sé. Se ha mostrado como ausente". (D-10)

Podemos deducir que a pesar de los esfuerzos desplegados por la institución para estimular la investigación, ésta sigue siendo de carácter limitado y de bajo impacto social.

d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales,

A partir de la ausencia de opiniones y/o juicios en esta materia podemos afirmar que el tema no está instalado en los y las docentes.

Sin embargo, debemos considerar que el colectivo de investigación está constituido básicamente por docentes de especialidades técnicas y de ciencias, por lo cual no existe una interacción manifiesta y explícita con manifestaciones artísticas y/o culturales en sus actividades cotidianas al interior de la universidad.

A partir de ellos se puede deducir que su propia formación científica de base racionalista les implique tomar distancia sobre el reconocimiento y validación de los saberes tradicionales de las personas y sus comunidades.

e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad,

Esta visión de la universidad como un centro de fomento y desarrollo de los valores que la comunidad en la cual se encuentra inserta considera importantes, es considerado por los y las docentes como una de las principales tareas que tiene la universidad, y que como tal la institución debe velar por el desarrollo de una educación integral de sus estudiantes.

"...hay muchas cualidades y virtudes que debiéramos nosotros de alguna manera preparar a nuestros alumnos que las adopten, como dentro de su Ser. La Solidaridad, el Trabajo en Equipo, como bien tú dijiste, el Liderazgo, la Competencia en su área propiamente tal, que sean competentes, preparados y capacitados profesionalmente. Que sean hombres y mujeres íntegros, éticamente con un actuar acorde a la Universidad de la cual provienen, o sea, todos esos valores, que si no son... si la persona no es instruida desde su casa, no son traspasados desde su hogar, bueno, nosotros aquí también estamos para formar personas". (D-03)

Si bien la definición de los valores que son necesarios resguardar es una discusión pendiente y de difícil resolución, más aún en una sociedad como la

chilena abierta al mundo en lo económico, y en un proceso de rápida transición liberal, en donde los valores más apreciados son la eficiencia y el éxito económico. El plantear una postura ético-valórica desde otra perspectiva entra en abierto conflicto con la construcción de un modelo que enfatiza el individualismo como un bien deseable. Para los y las docentes participantes creen que es un tema que puede darle un sentido distinto al hecho de estudiar una carrera universitaria, y que la universidad puede convertirse en un sitio de resistencia que proponga una transformación de estas posturas.

"...mi concepto es que la sociedad por alguna extraña razón, se pudo dar cuenta que los profesionales que están egresando de las casas de estudios, de las universidades, cada vez están teniendo menos características de servicio social, si, de servicio a la comunidad, si, y están siendo más metalizados, por ejemplo, no debiera extrañarnos o sea es parte de un modelo, de un modelo socioeconómico, pero surge esta gran posibilidad, no sé si de revertir el asunto, pero darle otra mirada, a abrir otra ventana para la formación de estos futuros colegas para mí, en que algo se les remueva o repiensen su vida profesional como (...) cuando yo ingrese a estudiar había mucho sentido en el hecho de que íbamos a ir a trabajar a escuelas pobres, o ir a apoyar a la gente sin recursos, como retomar ese sentido..." (D-05)

Sin embargo, la visión idealista de la universidad que plantean los y las docentes se encuentra cuestionada en el discurso pragmático de los y las estudiantes quienes admiten que su decisión de ingreso a la universidad estuvo mediada por las expectativas de ingreso y por las valoraciones objetivas y/o subjetivas asociadas a la carrera elegida.

"...era lo que quería, porque encontré que era lo que más podía servir, mi sueño era estudiar filosofía pero no hay futuro, no se ve mucho." (E-03)

Para que efectivamente la universidad asuma un rol de formación y resguardo de los valores esenciales de la sociedad, debe también comprender y resolver la paradoja existente en su interior como son un desarrollo financiero sustentable en un mercado de la educación cada vez más competitivo v/s declaración de principios y valores que da sustento a la institución.

f) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Un factor que es esencial para el avance de la universidad es su apertura a los procesos de autoevaluación y acreditación de la calidad, lo que comprende una permanente revisión de su gestión y las funciones que desarrolla, con especial énfasis en todos los elementos involucrados en la función docente, que constituyen la carta de presentación oficial de la universidad ante su entorno. Para el colectivo de investigación también ha implicado cambiar su percepción acerca de la importancia de la docencia universitaria.

"...yo creo que parte del proceso de acreditación lo que nos indicó es que nuestros problemas están concentrados en la problemática estructural, en el sentido de más equipos, en ensayo, que en cierta forma estamos solucionando, de hecho, ya estamos construyendo los laboratorios, así que esa parte ya estaría superada, pero la necesidad quizás de potenciar (...) el hecho de quizás algunos profesores que hay que controlar en su entrega, en el sentido de los métodos de enseñanza, aunque eso no nos pareciera significativo dado los niveles de empleabilidad de nuestros alumnos..." (D-06)

Por ello la participación en actividades de capacitación que mejoren su entrega pedagógica es percibida como un paso positivo que resuelve una inquietud presente en los y las docentes, y apreciada favorablemente por sus estudiantes.

"...entonces estoy todo el año una vez a la semana con ellos, y yo sentía en los años anteriores, que no conocía o sea que no manejaba todas estas estrategias, de cómo potenciar las habilidades y todo, sentía que era una entrenadora de conocimientos que me paraba al frente, se terminaba la hora y me iba, si bien, sentía que los entregaba, faltaba algo más, no me sentía plena con lo que estaba haciendo, y ahora que empecé a aplicar ciertas cosas, así, es lo mismo que estaba haciendo el año pasado pero en otra forma, y como cambian los chiquillos (...) y de hecho en el Consejo de la semana pasada, en el Consejo de Profesores, (...) la Secretaria Académica tuvo reunión con los Delegados de cada curso y todo los cursos plantearon que les gustaría más estrategias metodológicas del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores, y a mí me llamó la atención, porque ese no es un vocabulario que está como muy instalado, para nada, y ellos lo exigen, o sea, "no queremos un profesor que se pare adelante a leer", y yo lo encontré súper válido, súper positivo y súper realizable, o sea, yo creo que va a pasar más por el profesor que por los alumnos, porque el contenido no cambia, es netamente la forma". (D-13)

Este reconocimiento por parte del colectivo de investigación les ha permitido transformar tanto el sentido como la práctica de su hacer, abriendo perspectivas distintas a la docencia y a su forma de entender la asignatura que imparten.

"Me ha ayudado a cuestionarme, a pensar como yo puedo aportar, o sea, cual puede ser mi real aporte a la carrera desde la cátedra que imparto. Entonces me ha ayudado a formalizar en hechos concretos a través de mi enseñanza que es netamente técnica". (D-03)

De igual manera aporta elementos teóricos y metodológicos que sustentan su forma de hacer clases, las cuales se basan en el sentido común, la intuición y el seguimiento de modelos de su propia formación profesional.

"...reconocía lo que uno que hacía, tenía un cierto nombre que se desconocía, y uno lo hacía de manera intuitiva, pero al estar involucrado en el tema de Responsabilidad Social, hay uno se, toma conciencia, reconoce cosas y las aplica mejor". (D-07)

"Y yo hice las clases así como ellos lo hacían, como participativas, como haciendo lo mismo que me enseñaban, ahora les hice hacer un trabajo de investigación, para que hicieran un portafolio para ver que es lo que me hacen". (D-12)

Los y las estudiantes perciben cuando existe preocupación por parte del o la docente no sólo de mejorar su práctica pedagógica, sino que también de transformarse en un referente a quien acudir para resolver sus dudas en torno a la carrera.

"Me llamaron la atención los profesores, porque en el liceo te pintan una imagen como un profesor que no está ni ahí contigo, que te ve en la calle no te conoce, para mí fue todo diferente, porque el profesor al segundo mes te tenía identificado, sabía quien iba a clases y quien no iba. Te sacabas un rojo en la primera prueba te llamaban, te trataban de aconsejar, te preguntaban si era o no lo tuyo, de hecho, se preocupaban más que en el colegio en ese sentido." (E-03)

Aunque es interesante dar cuenta de la diversidad de opiniones que genera la práctica docente en el estudiantado, y reconocer que la experiencia para algunos no ha sido del todo satisfactoria.

"...hay muchos profesores como que no se les ve su parte vocacional, no se les ve como su parte de enseñar. Se les ve mucho su profesión, como ingeniero o como sea, enseñan lo que tienen que hacer, pero no tienen como un método que hagan que nos entre en la cabeza". (E-02)

También admiten que quizás no tengan las mejores herramientas para evaluar la actuación docente, aunque reconocen tácitamente que podrían existir mejoras en ello.

"Yo creo que todas las cosas podían mejorar, porque como no manejo tanta información". (E-01)

Se puede señalar entonces que mientras los y las docentes manifiestan que la capacitación les permite mejorar su forma de hacer clases y de acercarse al estudiante; por otra parte, los y las estudiantes expresan esta preocupación centrada básicamente en su desempeño académico sin profundizar ni relacionar de manera estratégica el aporte que ello pudiera significar en su formación.

Para la universidad el desafío es conciliar la forma en que los y las docentes mejoren su entrega pedagógica haciendo uso de estrategias metodológicas y evaluativas que permitan una mayor asimilación de los conocimientos impartidos a sus alumnos y alumnas, resguardando los objetivos y contenidos que constituyen el núcleo central de su especialidad, y la calidad profesional del o la egresada en vista a una mejor inserción en el mercado laboral y a los requerimientos que le exige la sociedad.

B) Responsabilidad Social Universitaria

▪ Concepto y práctica de la Responsabilidad Social Universitaria

Los y las docentes construyen un discurso que valida la incorporación de la Responsabilidad Social en la Universidad de Valparaíso, en él que coexisten diversos argumentos que la fundamentan, los cuales son el propio **relato personal del "deber ser"**, que se constituye desde el sentido y significado profesional; a **la visión pragmática**, que enfatiza en los factores de empleabilidad y desempeño profesional; y, la **centrada en la persona**, que considera una visión humanista

que no se desliga de su rol profesional, pero que lo amplía a todos los ámbitos de su desarrollo como persona.

<p>Relato personal del "Deber Ser" Profesional</p>	<p><i>"...porque en la época en que yo estudie la universidad era gratis, me formaban como con una responsabilidad frente a la sociedad, nos decían los profesores, como que lo iban recalando siempre en el ramo que fuera te decían "mira, tú estás estudiando aquí pero con los impuestos de la gente o sea todo el mundo está pagando para que tú estudies, entonces después tú tienes que responderle a la sociedad" la idea era que trabajáramos en hospitales públicos y que atendiéramos bien a los pacientes". (D-12)</i></p>
<p>Pragmatismo</p>	<p><i>"Un tema que es necesario de aplicar porque obviamente es una oportunidad para nuestra Universidad". (D-08)</i></p>
<p>Centrada en la persona</p>	<p><i>"... no sólo esto es necesario para la vida profesional, sino que también es súper importante para la vida personal, y el como se desenvuelven los alumnos durante la carrera, si hay se están formando, entonces que aprendan a Trabajar en Equipo en Primer año es fundamental, para el desarrollo de sus asignaturas duras, que aprendan a ser solidarios, que aprendan a ser creativos, que aprendan esto de la vida, hoy día, mañana digamos, pero hoy día". (D-10)</i></p>

Esta última postura constituye la de mayor arraigo en la generalidad del colectivo de docentes participantes en la investigación, quienes expresan su total convencimiento y confianza en las capacidades de las personas, estudiantes y egresados/as, para responder e involucrarse con la Responsabilidad Social.

No obstante ello, cada una de estas visiones postula un concepto y práctica de la Responsabilidad Social que se tiende a mezclar y cruzarse con los juicios que cada participante considera como relevante dentro de la investigación, y que da cuenta de un ejercicio de reflexión que no genera mayores tensiones y discrepancias, por lo que enriquece su práctica docente.

Para efectos de sistematizar este análisis transformaremos esta primera lectura en las siguientes categorías:

<p>Relato personal del "Deber Ser" Profesional</p>	<p>a) RSU como sentido de profesión</p>
<p>Pragmatismo</p>	<p>b) RSU como factor inherente al ejercicio profesional</p>
<p>Centrada en la persona</p>	<p>c) RSU como constituyente del actuar personal</p>

a) RSU como sentido de profesión

Se estructura a partir de un discurso que define a la Responsabilidad Social como un otorgamiento de sentido a la profesión puesta al servicio del otro. Se asume como una "obligación" inseparable al ejercicio profesional desde el cual se proyecta hacia la comunidad desde el servicio público. En esta mirada se supone que la formación universitaria con responsabilidad social aboga por una vinculación más estrecha con organismos estatales, ya que desde ahí daría fiel cumplimiento a ese mandato.

"...lo primero que hago al hacer clases es que mi sueño que estos jóvenes que trabajan aquí se vayan a trabajar a la atención primaria en salud..." (D-12)

Por lo cual se relaciona con la tradición histórica de la universidad "napoleónica", dirigida a la capacitación técnico-profesional de las personas para su ingreso al aparato administrativo, por lo tanto, también se liga a una postura recelosa del actual modelo socioeconómico imperante y del sector privado, en el cual descansan las bases del desarrollo del país.

"...mi concepto es que la sociedad por alguna extraña razón, se pudo dar cuenta que los profesionales que están egresando de las casas de estudios, de las universidades, cada vez están teniendo menos características de servicio social, si, de servicio a la comunidad, si, y están siendo más metalizados, por ejemplo, no debiera extrañarnos o sea es parte de un modelo, de un modelo socioeconómico, pero surge esta gran posibilidad, no sé si de revertir el asunto, pero darle otra mirada, a abrir otra ventana para la formación de estos futuros colegas para mí, en que algo se les remueva o repiensen su vida profesional como, como hasta incluso con una mayor, incluso cuando yo ingrese a estudiar había mucho sentido en el hecho de que íbamos a ir a trabajar a escuelas pobres, o ir a apoyar a la gente sin recursos, como retomar ese sentido..." (D-05)

Esta reflexión otorga al concepto de Responsabilidad Social una mayor consistencia al significado del servicio, en el sentido que privilegia los aspectos de excelencia profesional y cordialidad en la entrega hacia las personas que son sus beneficiarios.

"La RSU creo que involucra muchas cosas, pero más que nada es como un darse a los demás, porque uno se tiene que dar en el servicio de su profesión, y se tiene que dar con credibilidad, con honradez, con cariño, con amor, con todo, es como un darse entero." (D-12)

Esta postura de la Responsabilidad Social reafirma la vocación de servicio público que debe guiar a la institución en su función docente, inculcando en sus estudiantes la asociatividad, la toma de conciencia de su liderazgo profesional, y la responsabilidad cívica frente a la sociedad.

"...yo le digo a los niños de primero: "Uds. se dan cuenta que tienen la gran suerte de estar en la cúspide de la pirámide, claro, a lo mejor no van a terminar la carrera, pero, uds. son hoy día parte de los potenciales dirigentes, (...) a los que van a liderar la sociedad chilena, no la profesión, la sociedad, se dan cuenta que a parte de creerse la muerte, no van a tener una responsabilidad sobre sus espaldas", y bueno, eso, y todos quedan así como, "uh, ah"..." así que siéntanse un poco más responsables de sus actos..." (D-05)

"...esto también no es que le sirva para ya "ahora voy a ir a conseguir trabajo mostrando mi diploma de...", no le sirve para ser mejor ciudadano en definitiva". (D-05)

Este sentido de la profesión se conecta con los valores intangibles que de ella se desprenden, y que se concretizan en la opción por el servicio al otro, una entrega que mezcla estos valores con la excelencia profesional, y que se traduce en una vocación definida de los y las estudiantes a quienes se les exige un compromiso mayor en consonancia con los principios que la profesión tácitamente supone poseer.

"...el solo hecho de titularnos, ya nos hace que tengamos valores y principios que nos inculca nuestra carrera, que son propios de nuestra carrera, pero que van en pro del bien social, porque no importa que profesional, no importa de que carrera sea, se tiene que colaborar para hacer la sociedad mejor, entonces, yo creo que todos los profesionales, egresados, titulados, etc. Tienen en potencia conceptos de Responsabilidad Social y lo tienen de manera intuitiva, y los tienen de manera no, tal vez, como sistematizada, pero los tienen..." (D-07)

b) RSU como factor inherente al ejercicio profesional

Para los y las docentes participantes en la investigación, el concepto y práctica de la Responsabilidad Social es un elemento propio del ejercicio profesional, que genera una asociación entre ambos términos: "no se puede ser profesional sin ser responsable socialmente".

"Lo que pasa es que la RSU es algo que debería ser inherente al trabajo universitario, y por algo se llama "Universitario"..." (D-08)

"...yo creo que algo súper importante que se genera es esta relación estrecha entre ser profesional y ser ético..." (D-05)

Por tanto, apela a que las condiciones personales y profesionales se encuentran entrelazadas y que un correcto desempeño profesional debe estar siempre guiado por la Responsabilidad Social, la que constituye un plus profesional y una oportunidad de diferenciación positiva en comparación con otros profesionales, por lo que se transforma en la principal discrepancia con la categoría anterior, porque este ejercicio profesional se da en diversos ámbitos de desempeño, manteniendo un espacio de neutralidad si éste se da en el sector público o privado, ya que independiente de ello, es la práctica la que valida al profesional con responsabilidad social, una práctica dirigida a entregar el mejor servicio profesional.

"...todos van en búsqueda de un bienestar, o sea, que cada cosa que haga yo profesionalmente deje un delta de bienestar, al margen de mi plata, porque esa es otra cosa, no se puede ser un responsable social, si tenemos mal sueldo, para mí está claro, (...) lo mío está planteado en el sentido de que todos agregamos valor, y una parte de ese valor tiene que ser hacia el bienestar de las personas, eso es RSU..." (D-06)

Es así como las definiciones que entregan acerca de la Responsabilidad Social establecen una valoración y sentido de la profesión que la aleja de la acción voluntaria o filantrópica.

"...la Responsabilidad Social es no perder el objetivo de la componente humana de nuestras profesiones, es no dejar que las ecuaciones sobrepasen a las personas". (D-06)

"Se podría definir como el conjunto de actividades que son necesarias para que la persona tenga conciencia de la solución que su profesión la sociedad le encarga. O sea, en otras palabras, que el alumno debe estar conciente que él no está haciendo una profesión por lo que es en sí la profesión, sino que esa profesión cumple un rol dentro de la sociedad, y la sociedad en algún momento le tiene que exigir a partir de su formación". (D-04)

"...porque pensaban que Responsabilidad Social era sólo enseñar a los jóvenes a ir a las poblaciones a regalar cosas, entonces no, es más fácil meterles también que hay que enseñarles a tener valores, a formarlos como personas". (D-12)

La opinión del colectivo es corroborada por las egresadas, quienes en su propia experiencia profesional apelan a una entrega profesional de excelencia que transmite otras características intencionadas o no en el currículum, pero que generan una actitud y percepción distinta de quien es el beneficiario de la atención.

"Más que un tema práctico, de practicar ciertas técnicas de abordaje terapéutico, y todas las cosas que teóricas que de repente uno hace, yo creo que va más por darle un contenido extra, no un contenido diferente, porque los contenidos teóricos son importantes y tú tienes que enseñar cosas puntuales y cosas objetivas, porque tú no puedes vivir de la subjetividad y de la buena onda con el paciente, pero si es un factor que te va a jugar a favor, el ser empático, que los papás sientan confianza, que de repente, lleguen y te saluden con un beso, me entiendes que es algo que va generando un cambio en los pacientes que tener a una persona parca que está detrás del escritorio..." (P-02)

Desde esta perspectiva se manifiesta que la Responsabilidad Social enriquece el ejercicio profesional instalándolo como una categoría central, cuyo antecedente emerge desde la atención y entrega en el servicio, que se constituye en la respuesta más adecuada para resolver una situación independiente del contexto en que ésta se desarrolle.

c) RSU como constituyente del actuar personal

Esta visión de universidad constituye un suerte de crisol en la cual confluyen la tradición y el pragmatismo, que es también la tensión que cruza a las actuales exigencias institucionales, por lo cual no sólo aúna posturas divergentes, tomando los mejores elementos de cada una, implica una transformación de ambos discursos en una salida distinta. Rescata los principios y valores humanistas de la tradición universitaria, pero los tamiza de opciones políticas e ideológicas determinadas que distorsionaban su real sentido, y los inserta en el pragmatismo, que enfatizaba otros valores como el individualismo y la competitividad,

otorgándole una dimensión distinta. Su resultado es el rescate de la opción humanista en educación.

"...y es netamente porque las personas, como personas no como profesionales van a ser distintas, ese es como mi sueño, pero yo creo que es súper posible". (D-13)

Que dinamiza a los y las docentes participantes en su rol formador entregándoles un sentido más trascendente a sus prácticas, con una base conceptual y valórica que les otorga mayor flexibilidad y comprensión de sus capacidades.

"...por ahí yo creo que va lo mío, aprender, hemos aprendido (...) respecto de fortalecer y de darle un constructo teórico a muchas cosas que hacía por intuición, y ahora tengo hasta el respaldo digamos moral, porque esto lo hago porque así se debe hacer". (D-05)

Y que esta visión impregna el actuar personal también.

"Responsabilidad Social tiene que ver con un estilo de vida, con que es para mi importante en esta vida, y que escapa más allá de lo meramente profesional". (D-09)

"...yo creo que detrás de cada profesional siempre hay una persona..." (D-05)

Por lo cual es necesario que exista coherencia e integridad en su actuar profesional y personal.

"... no es una cosa que yo me coloco el abrigo de la Responsabilidad Social y llegó a la casa y me lo saco, digamos, no, sino que es una cosa, es un término que se usa harto, tiene que estar encarnado, debe encarnarse, digamos, vivirse plenamente". (D-09)

"Eso se los enseña uno en la práctica, así en directo, además que no sacas nada con hablarles si después te ven haciendo lo contrario, uno tiene que predicar y actuar". (D-12)

Comprenden que su rol docente es importante en esta materia, y que la transmisión del saber no se agota sólo en el conocimiento técnico, que es el pilar de la formación universitaria, sino que es también el punto de inicio desde el cual es necesario entregar al estudiante elementos que le permitan comprender las relaciones que existen más allá de su rol profesional.

"...ser un profesional universitario es como tener un concepto de universo, un concepto de mundo que nosotros tenemos que entregarle de alguna manera como profesores..." (D-13)

"...veo que en la profesión de ellos es súper importante que se vinculen con temas sociales, que le den un sentido a su profesión, que le den un sentido a su vida más allá de un cuento profesional, o sea, "¿para qué sirvo yo a la sociedad?", no es una utopía, sino que una realidad, yo colaboro, mis jefes construyen, mi vida construye, entonces, es súper coincidente con lo que estoy haciendo, con lo que pienso..." (D-10)

A partir de las respuestas de los y las participantes, se infiere la existencia de un imaginario colectivo del significado de la educación como un espacio de convivencia y mediación establecido como referente cultural de una sociedad basada en principios aceptados y respetados por todos y todas sus integrantes. A partir de éstos, establecen una imagen idealizada de la universidad, sienten que ésta debe hacerse responsable de lo que ocurre en su entorno, comprender que

es conciencia crítica, pero que no es ajena a los hechos del contexto, y que es necesario instalarla como un referente ético en abierta disposición de entrega de su capital humano y aporte técnico.

C) Principios y Valores de la Responsabilidad Social Universitaria

Los once principios y valores de la Responsabilidad Social Universitaria fueron establecidos en conjunto por docentes, profesionales y estudiantes de las trece universidades participantes del Proyecto Universidad Construye País, los cuales son:

Valores del Plano Personal	<ul style="list-style-type: none">• Dignidad de la persona• Integridad• Libertad
Valores del Plano Social	<ul style="list-style-type: none">• Bien común y equidad social• Desarrollo sostenible y medio ambiente• Sociabilidad y solidaridad para la convivencia• Aceptación y aprecio de la diversidad• Ciudadanía, democracia y participación.
Valores del Plano Universitario	<ul style="list-style-type: none">• Compromiso con la verdad• Excelencia• Interdependencia e interdisciplinariedad

Para los participantes en la investigación el reconocimiento de estos valores parte desde su experiencia personal, la cual se encuentra mediatizada por la participación en un diplomado de especialización en el cual adquirieron conocimiento sobre esta materia. A partir de ellos se establece el discurso del colectivo de docentes en relación a como la universidad se hace cargo de la Responsabilidad Social.

a) Valores del Plano Personal

Apela a un mayor compromiso con sus estudiantes y de su rol docente, siendo el discurso más crítico el centrado en sus propios colegas más que en la institución, las que a juicio del colectivo en estudio, tienen el deber de hacerse parte de estos procesos participando activamente en ellos.

"...la responsabilidad que corresponde a los profesores es que tenemos que estar todos sintonizados en lo mismo, sino, estos van aparecer como chispazos en determinadas clases y con determinados profesores, pero ahí cada uno tomará y escuchará lo que escucha no más, distinto es que si yo coloco esto como una línea que genera una marca, un sello pero que está en el quehacer integral de la organización..." (D-09)

De esta forma perciben que mientras en sus colegas no opere un cambio en cuanto a sus actitudes y motivación para asumir un compromiso que mejore su entrega hacia el estudiantado, difícilmente puede extenderse la práctica de la Responsabilidad Social en la universidad.

"...es que piensan que están enfocados en otras cosas, o sea piensan que... ya está bien..."nosotros venimos para acá, tienes que entregarle los conocimientos, mientras les entregas conocimiento, chao, o sea está todo bien", mientras lo que yo entregue está bien, esté al día y esté actualizado y sea en un contexto digamos..."yo soy el profesor, tú eres el alumno"..."yo te entrego mis conocimientos, mis conocimientos son válidos, son de lo mejor que hay"...chao, y con eso ya no necesito saber tu nombre, no necesito saber que si tienes algún problema, ni tus necesidades ni nada, o sea mi interacción contigo es como por ejemplo, como ir al cajero del Banco. Entrás, le pedís algo, pum, pum, pum, y chao, o sea es un trámite...la interacción que tú puedes tener es un trámite, un mero trámite. Y la interacción que puede existir con los alumnos se deber quedar en eso, en rigor no debiéramos ser así como nosotros aquí y ellos allá". (D-02)

Se reconoce que la Responsabilidad Social no sólo debe estar presente en la docencia, cuyo margen de acción se restringe a los aspectos académicos y de interacción en la sala de clases. También ésta debe reflejarse en todas las funciones tradicionales de la universidad, y especialmente en el área de gestión, en la relación que establecen los y las funcionarias y administrativos, para que su actuar sea coherente con el discurso y la práctica docente. Aunque no indagan en profundidad en cuanto a las condiciones contractuales y laborales que posee la planta funcionaria de la universidad.

"...le podría mencionar desde lo docente hasta lo administrativo, hasta el hecho de mantener espacios adecuados eso también implica Responsabilidad Social Universitaria, porque implican facilitar un proceso de aprendizaje, que si yo le pido a un estudiante, por ejemplo, que sea en mi caso, que sea amable con sus pacientes, que se ponga en el lugar de ellos. Evidentemente también esperaran...es decir, es que fijese para que él lo aprenda es que él tiene que ver que aquí también se ponen en el lugar de él. Entonces que alguien lo acoge en un espacio adecuado, o le da las herramientas que necesita, le explica como corresponde..." (D-01)

Al estar presente en toda la estructura organizacional, se constituye en el sello que se espera transmitir en los y las egresadas.

"...que eso se constituye en la marca para todos los que de alguna manera están ligados a la Universidad, desde los estudiantes, que van a ser la cara visible de esta universidad, hasta los profesores, digamos que profesores estuvieron, eso también ayuda a todos, ayuda a la organización como Universidad, ayuda a los alumnos, que en definitiva van a ser los profesionales del mañana, y también si los profesores lo hemos hecho bien o más o menos, eso también se va a notar..." (D-09)

De esta forma se estructura un discurso que valida el rol docente y lo instala en una dimensión más amplia que la tradicional relación que establecen con el o la estudiante. Esta perspectiva más amplia y compleja desde la cual observan su función docente les ha permitido renovar el vínculo con la carrera y la universidad, apuntando a un sentido profundo y trascendental basado en el ideal humanista de la universidad, y ligado al amplio abanico de significados que encierra el concepto de educación.

<p>Dignidad de la persona</p>	<p>"...los estudiantes yo pienso que son personas primero, y que tienen todo un mundo donde desarrollan sus estudios, donde adquieren esas capacidades, y dentro de ese mundo están sus compañeros por supuesto, la universidad, sus profesores y su actuar..." (D-11)</p>
<p>Integridad</p>	<p>"...les da más acercamiento para plantearme otras situaciones que no son netamente académicas, de un cuento de situaciones de crisis vocacional, de que "voy bien voy mal, que puedo hacer", "es que no me gusta audición", "entonces que hago con mi vida", y bueno pero hay cuatro otras áreas, y puede ser niño y adulto, y puede ser en hospital o puede ser en consulta, o puede ser en escuela de lenguaje...darle como todas las alternativas posibles para poder orientarlos..." (D-13)</p> <p>"...yo creo que tiene que ver con la ayuda que uno puede brindar a los estudiantes desde distintas aristas, desde lo más tradicional que se espera de un profesor, que podría ser la entrega de conocimiento, el compartir experiencia, el conocer su estado de ánimo, el conocer como están, como está su desarrollo personal, en términos de familia, salud, entender también los problemas que tiene cada joven, o no necesariamente problemas, sino que situaciones que le toca vivir, desde ese ámbito que es el más inmediato, diría yo, hasta ayudar al estudiante a ingresar a una organización, y eso uno lo puede hacer contando de la experiencia que uno ha vivido, sin que eso signifique que lo voy a ver todo, sino que es una de las experiencias, una de las posibilidades que tiene uno de mostrarle al estudiante situaciones que probablemente le van a tocar vivir, y desarrollar de manera personal, o sea, uno podrá mostrar lo que paso uno, pero, obviamente las experiencias son personales. (D-09)</p>
<p>Libertad</p>	<p>"...toman conciencia de estos valores, ya que en un principio son valores que hay que descubrir, que existen, que uno los tiene, que si no los tiene, los puede aprender, (...) toman conciencia de las actitudes, de las habilidades que puedan tener (...) no solamente es trabajar como profesional ético y responsable, sino que es ser uno un ser responsable con uno mismo y con el resto de la sociedad, ya sea en la familia, con los amigos, con los conocidos, con los desconocidos, entonces, obviamente no requiere como mayor experticia para trabajar en el tema, ni mucho menos, sino que requiere tener conciencia, ganas de abrirse, tener un poco la mente abierta, o prepararlos para abrir la mente, para conocer este tema y asumirlo". (D-07)</p>

b) Valores del Plano Social

Si bien los valores del plano personal son una expresión del actuar individual que se manifiestan como resultado de la reflexión que cada uno de los y las docentes de la investigación ha realizado, y por lo tanto se concentran en espacios de interacción más reducidos, como son la sala de clases, la relación con sus colegas y estudiantes. En lo que respecta a los valores del plano social, éstos abarcan el conjunto de relaciones que se establecen en los diversos ámbitos del actuar, los que concretamente externalizan en sus estudiantes y en su futuro rol profesional.

No hay en el discurso, referencias explícitas a la forma en que la universidad incorpora estos principios en su hacer, por tanto, estos juicios surgen básicamente desde su rol docente.

"...la Responsabilidad Social es como la mayor conciencia que uno tiene de sí mismo y de sus posibilidades, como ampliar, es en el entender, a ver, como que los alumnos entiendan y que las personas entiendan que su radio de acción es más amplio, o sea, que al ser responsable de mí mismo, también soy responsable de los demás (...) como ser la conciencia, como un proyecto para que se den cuenta de ese mundo de relaciones". (D-10)

Lo cual se centra en la preocupación por la efectividad de su trabajo, si se está cumpliendo los objetivos que se han planteado y genera un impacto significativo en su actuar principalmente frente a los dilemas que deban enfrentar los y las egresadas en su desempeño laboral futuro.

"¿Cómo estar seguro de que realmente formo? O ¿Qué le entrego los elementos a esta persona para que en una situación así sea capaz de discernir de forma positiva, como se espera de ella? Como se da a pesar de lo que te pueda implicar, incluso el prejuicio para el mismo, porque puede suceder". (D-01)

Este temor en opinión de los y las docentes se justifica porque si el o la estudiante no cuenta con la estabilidad valórica y emocional para hacerse cargo de sus actos, con las herramientas y conocimientos que adquiere puede prestarse para situaciones equivocadas.

"Con el conocimiento que nosotros tenemos podemos hacer desde un fármaco hasta una droga digamos ilícita". (D-02)

"...saldrá hasta la mitad súper responsable socialmente, pero a los otros, por último que se les remueva el piso cuando estén siendo irresponsables, cuando estén firmando certificados brujos o no sé que, pero sabiendo o teniendo conciencia de que no sólo está mal, sino que hay muchas repercusiones, que se está siendo antiético y por lo tanto poco profesional". (D-05)

Estos temores se fundan principalmente a que los y las estudiantes poseen valores, que en su opinión no son los más adecuados, ya que enfatizan en los aspectos económicos de su formación y el estatus que se obtiene por ser profesional universitario.

"...estos estudiantes que hacen ciertas protestas, están enfocados a un aspecto netamente económico, ya se pelea por eso, y no se pelea por estudiar, por ser responsable con su formación, por estar en otro tema, están peleando por plata, están peleando sólo por eso, y han perdido la vía directa de porque se viene a la universidad, yo tengo una discusión de repente sobre ese tema". (D-11)

"...en la nuestra es brutal (...) como tú te puedes mirar y decir "voy a ganar plata", de hecho en Primero cuando le hicimos una especie de encuesta para ver cuales fueron los motivos para que postularán a esta carrera y no a otra, y un gran número, no voy a decir una gran mayoría, pero un gran número abiertamente, cosa que no hubiera pasado en otro tiempo, reconoció que aquí se ganaba, que era una carrera top, y se ganaba mucha plata, punto. Cosa que no está mal, cierto, o sea estudiar algo es bien pragmático, pero no puede ser tu leit motiv, o sea no puede ser lo que te mueve en la vida..." (D-05)

Aunque los y las estudiantes desdramatizan esta situación, ya que asumen con mayor naturalidad que su motivación para el ingreso a una carrera no está determinada sólo por la vocación. Por lo tanto en su decisión pesan otros factores que confluyen paralelamente como son la posibilidad real de encontrar una fuente laboral una vez terminado su proceso de formación, por el status de vida al cual se aspira lograr, y por las valoraciones reales y/o subjetivas asociadas a la carrera elegida. Todas decisiones marcadas necesariamente por el pragmatismo.

"En cuanto a eso de la responsabilidad social, yo encuentro que es súper bien, porque cuando nosotros recién entramos nos preguntaban porque habíamos entrado a la carrera, entonces decían "para ayudar a las personas", pero era como la típica y es bueno que se presentara como algo más real, porque en la carrera igual se gana más plata y en cinco años demás que se olvida eso. Entonces reforzarlo sería bien bueno". (E-01)

"...fue una decisión mía cambiarme de carrera, porque en X no veía un futuro muy bueno, ni en el ámbito laboral ni monetario. Me encanta en todo caso, pero los mismos profesores me dijeron que cambiara de carrera. Y busque una carrera que cumpliera los objetivos que yo estaba buscando y encontré que fuera exigente y no tan subjetiva como X..." (E-02)

Por lo anterior, el colectivo de docentes le asigna una mayor atención a lo que fueron las experiencias previas al ingreso de la universidad de sus estudiantes, y que se establecen como sus parámetros del actuar, aunque reconocen la dificultad que se genera cuando se configuran como "conductas predeterminadas", por lo que la duda se instala si es que efectivamente el o la estudiante asume un compromiso real en su actuar, o sólo busca cumplir un objetivo académico. Aunque de todas formas existen matices en estas opiniones, ya que también depende de la habilidad y convencimiento de los y las docentes para generar cambios significativos en sus estudiantes.

"Claro, el que es preocupado del otro ya lo es. Es muy difícil, creo yo que de repente diga "oh, podría empezar a preocuparme del otro", no, no hay magia ahí. Es un poco eso. Pero, lo que podría hacer la Universidad es canalizar las inquietudes, pero el generar las inquietudes, es complejo, es algo mucho más complejo". (D-08)

"...si bien es cierto que todos los comportamiento que ellos traen cierto, vienen, entre comillas, "predeterminado", por su historia familiar, sus derivas, (...) yo creo que el Ser Humano es tan plástico y tan múltiple que si nunca te ofrecen agua, nunca tomas agua, pero si alguien por ahí te ofrece un vasito de agua, una flor, que se yo, se te hacen cosas posibles, y eso es lo que todos pretendemos..." (D-05)

En este sentido se reafirma el rol formador y la coherencia entre el discurso y la práctica que debe transmitir hacia sus alumnos para dirigirlos hacia la meta pedagógica propuesta.

"Enseñar para mí siempre va a ser un desafío, yo creo que uno siempre tiene que estar o debe estar en esto, o sea, siempre tiene que estar buscando la mejor manera de llegar a los estudiantes, la mejor forma de hacer conciente un tema, y desde cualquier punto de vista, o sea, también uno que trabaja temas de desarrollo personal, tú no puedes pedir algo que no practicas, sino, se nota altiro, cuando en realidad cada tema, cada problema, cada situación, que abordamos con los alumnos, son situaciones y temas que abordo como uno mismo. Así que en ese sentido es siempre un desafío, siempre es un desafío hacer cosas nuevas". (D-10)

Aquí se manifiesta una tensión en el discurso, porque si bien existe confianza en una buena respuesta y atención por parte de los y las estudiantes al hecho de asumir una mayor conciencia social sobre el impacto de sus profesión, existe a la par un cierto temor no del todo manifiesto, a la incomprensión y a la poca efectividad que estos tengan en el desempeño laboral del futuro egresado/a. Este temor se deduce en el bagaje cultural y social que cada estudiante posee, el pragmatismo que se vivencia en la toma de decisiones, y la creciente competencia por lograr o mantener sus puestos de trabajo.

Una respuesta para resolver esta tensión la plantean quienes creen que es necesario que se constituya institucionalmente, para que no genere la impresión en el estudiantado que sólo corresponde a iniciativas personales de algunos académicos en ciertas cátedras en particular.

"...y que no sea solamente una iniciativa parcial, digamos, sino que pase a formar parte de lo que queremos ser, o sea, pase a formar parte del perfil profesional y en ese sentido, cuando tú ya te metes en el perfil, eso tiene que ser una acción, y al ser una acción tiene a ser una actividad concreta, o sea, que hace la carrera por cumplir estos objetivos dentro del perfil, o sea, en ese sentido, colocarlos en el perfil es estratégico, ya, porque además con todo este tema de la acreditación, y la autoevaluación, y todo el cuento, lo que mide, es que tú seas coherente con tu perfil, o sea, si logramos colocar RSU en los perfiles de las carreras, entre comillas, "vamos a estar obligados a responder a ese perfil", como un tema de evaluación y autoevaluación. "Damos respuesta", y eso se traducen en acción". (D-10)

"...la pregunta es si sabemos eso, que es lo que estamos haciendo para que esta cosa no se nos transforme en una moda, (...) este es como los proyectos de escalera larga, oye están los proyectos con escalera, sí, y tú haces los proyectos con escalera, "si más o menos, ya, pero ponle ese más o menos, y ese no sirve", entonces, la Responsabilidad Social va en la misma línea, yo creo que particularmente, esto debe ser agregado en todas las carreras..." (D-09)

Por otra parte, dentro del colectivo hay quienes plantean que la universidad tampoco asume un compromiso mayor por el desempeño de sus egresados y egresadas, lo cual supone que la persona que cuenta con la acreditación profesional correspondiente puede ejercer libremente a pesar que su actuar no se corresponda a los principios de la profesión, y ante la débil injerencia que puedan ejercer otros organismos como los Colegios Profesionales, éstos tampoco cuentan con la suficiente potestad para velar por el correcto desempeño profesional, más allá de una sanción simbólica, ya que su radio de acción queda limitado a sus asociados, y porque en algunos casos asumen más bien defensas corporativas por demandas gremiales.

"...pero yo hoy día cuando yo me entero a través de él de todas las cosas que ellos reciben a cambio de recetar un producto, por ejemplo, te habla de eso, de quien me está velando porque eso no pase, porque el Colegio Médico o el Colegio de... casi una entidad formal, no más, o sea, formal, no de protocolo, protocolar (...) entonces claro que tiene que haber toda una revisión de la entidad en sí, no, pero en la medida en que se comience a ejercer esto, entonces tú tienes que ser neutral en eso, entonces por lo tanto empieza a ser cuidadoso, a nosotros como X acá en esta carrera incluso, nos sucedió que en Santiago nos llaman no sé porque razón que habían dos, una persona que tenía título y todo de acá con fecha, como dos años antes que la carrera se iniciará

acá, en la Universidad de Valparaíso, y bueno, y un día nosotros llamamos al Presidente del Colegio, y bueno en ese minuto quedamos en conciencia que son muy pocas las atribuciones que pueda tener, o sea, ya la persona desapareció, pero..." (D-05)

"...los médicos están furiosos, los oftalmólogos enojadísimos (...) porque supieron que nosotros estamos formando oftometras, tuvimos que sacarlos del área curricular el tema de la oftometría porque los oftalmólogos no sé porque tienen tanto que ver, no los dejan entrar a los hospitales, ese es el problema, bueno se irá arreglando esa cosa. Están furiosos, porque ellos dicen "ah, los tecnólogos médicos van a dar lentes, nos van a quitar las consultas", obvio porque eso es lo que les interesa, y no porque los tecnólogos médicos van a dar lentes en los hospitales, no porque les van a quitar las consultas". (D-12)

Ante la ausencia de respuestas satisfactorias en ese tema, el colectivo docente enfoca su esfuerzo principalmente en la tarea formadora, y en el espacio en el cual tiene poder y capacidad para hacerlo: la sala de clases.

<p>Bien común y equidad social</p>	<p>"...mi gusto es enseñarle a los alumnos que con todo lo que saben ellos deberían ayudar a los demás a vivir mejor, para mí eso es la RSU". (D-02)</p> <p>"...es prepararlo, o mostrarle que hay una responsabilidad que tiene que ejercer cuando ocupe lugares de liderazgo, o de jefatura o de gerencia, donde tiene responsabilidad no sólo sobre las cosas materiales, sino que fundamentalmente sobre las personas, y que se ve manifestado de distintas maneras, desde un contrato laboral, desde la forma de relacionarse con la gente, la forma de negociar, de muchas manera, el impacto con el medio ambiente..." (D-09)</p>
<p>Desarrollo sostenible y medio ambiente</p>	<p>"...nosotros trabajamos en la industria también, entonces toda esa parte como que uno la trata de llevar al plano del trabajo, más que cuando está en la carrera, porque uno le entrega conocimientos y todo, pero además trata de ver que cuando trabaje que en el fondo trate de ser bueno, eso. Porque uno diga "no porque a este tipo le da lo mismo botar un litro de ácido clorhídrico por el desagüe o le da lo mismo vender a una abuelita una cuestión que vale 5 lucas, contra una que le podría haber vendido que le costaba 500 pesos", entonces, a eso me refiero yo". (D-02)</p>
<p>Sociabilidad y solidaridad para la convivencia</p>	<p>"...la Responsabilidad Social es como la mayor conciencia que uno tiene de sí mismo y de sus posibilidades, como ampliar, es en el entender, a ver, como que los alumnos entiendan y que las personas entiendan que su radio de acción es más amplio, o sea, que al ser responsable de mí mismo, también soy responsable de los demás (...) como ser la conciencia, como un proyecto para que se den cuenta de ese mundo de relaciones". (D-10)</p>
<p>Aceptación y aprecio de la diversidad</p>	<p>"...hay gente que no conoce, o no esta motivada, entiendo sí que cada posición es muy respetable, entiendo que también hay gente que puede decir, "oye yo no quiero estar con el tema de la RSU", bien, pero, primero que la conozca, no ahora para lograr eso tiene ser que ser de todas maneras un cruce transversal, o sea, particularmente es la obligación que corresponde..." (D-09)</p> <p>"...compartir con otros profesionales, con otros puntos de vista, con otras perspectivas, porque en verdad, eso es lo que nos falta un poco, esa, esa posibilidad de poder compartir con otras personas dentro de la misma Universidad, digamos, de tener estas visiones distintas de la realidad, digamos, o de un hecho concreto en particular". (D-10)</p>

Ciudadanía, democracia y participación.	<i>"Nosotros nos caracterizamos, la Facultad de X y la Escuela de Z antes, por ser muy apáticos en muchas cosas, de hecho, hubo un tiempo que ni siquiera tuvimos un Centro de Alumnos, era así la apatía". (D-02)</i>
--	--

c) Valores del Plano Universitario

Los juicios de los y las participantes en la investigación están centrados en la función docente de la universidad, y en su habilidad para mejorarla, lo cual se encuentra relacionado con los procesos de mejoramiento de la calidad que en muchas carreras se encuentran en curso. Esto les permite generar una estrategia para vincular a sus colegas con la Responsabilidad Social, la cual surge desde su propio liderazgo e iniciativa.

"...en el Comité de Autoevaluación, también en dos oportunidades hable de esto, le pedí al Director de Escuela que cuando se hiciera un Consejo en la Tabla, me incluya con unos diez minutitos para dar a conocer al resto de los profesores lo que es la RSU, porque, para socializar el tema, y para que ellos sepan..." (D-07)

Y que se puede expresar en situaciones cotidianas de la práctica docente.

"Entonces, como cambió la visión, y eso se hace socializando el tema, discutiendo el tema, haciendo masa crítica con los colegas, como tú puedes cambiarle la visión, de que el mejor docente no es el que pone más rojo, ni tampoco el que es más bueno con los niños, y el que los anda cuidando y es el que no los corta (...) sino, el que va formando en cada minuto, en entrar y cerrar la puerta, para que no entren los atrasados, pero en una actitud formativa y no punitiva". (D-05)

Aunque se plantea desde la Responsabilidad Social que debe existir una conexión entre los objetivos que cada escuela o carrera establece con el contexto en el cual está inserta, hay quienes señalan que éstas nunca dejan de tener una vinculación con la persona.

"La RSU es precisamente eso quizás no perder el objetivo, no hay ninguna carrera, ninguna carrera que no esté contextualizada en el servicio a la persona, ninguna, no puedo imaginar una carrera que sea totalmente ajena, ni la zoología, que pueda preocuparse de los pingüinos en la Antártica, pero tarde o temprano tiene que ver con el hábitat, y tarde o temprano tiene a las personas, por lo tanto, yo creo que la Responsabilidad Social es eso, no perder el objetivo de la componente humana de nuestras profesiones, es no dejar que las ecuaciones sobrepasen a las personas, tampoco significa que se vaya a idealizar el mundo, ni mucho menos, significa "oye el hombre", es desde el punto de vista profesional retomar lo que es la parte conceptual de la persona". (D-06)

También se expresa la necesidad de la investigación, del autoaprendizaje y el planteamiento de discusiones con los y las estudiantes que sobrepasen el contenido básico de la clase, como una forma de generar nuevo conocimiento.

"...me da la idea, de que este concepto uno lo viene haciendo desde hace tiempo, creando la conciencia por un lado, orientando a los jóvenes de que ellos tienen que cumplir un papel, y que la sociedad en algún momento les va a exigir una explicación por la tarea que ellos están desarrollando (...) en el ámbito docente, con las lecturas, con lo que el profesor habla en clases, y, básicamente tratando de crear conciencia, y tratando de buscar explicaciones a cosas que normalmente a la gente no les preocupa". (D-04)

Por lo tanto, hay una exigencia de que el estudiante asuma un rol activo en las clases, con la intención de que exprese todas sus potencialidades.

"...entonces también es un tema que no sólo es el conocimiento puro, sino también es como ese conocimiento son capaces de llevarlo a la práctica". (D-02)

Sin embargo, y a juicio de los docentes, la universidad no ha sabido generar espacios para la práctica interdisciplinaria, y a pesar que cada docente y carrera lo declara como un valor necesario, hay quienes expresan que no existen experiencias formales en docencia que las vinculen, lo que es sensible especialmente en el área salud.

"...yo creo que eso es algo importante de formar, yo incluso me he planteado la posibilidad de que hubieran ciertas cátedras donde se reunieran por ejemplo, alumnos de enfermería, alumnos de obstetricia, alumnos de medicina, alumnos de nutrición, alumnos de química y farmacia, y se resolvieran casos en equipo, por ejemplo. Yo pienso que sería súper valioso para ellos". (D-01)

Una respuesta que surge para ello es la generación de proyectos que les permita a los estudiantes de diversas carreras vincularse con una realidad específica, lo cual se transforma en una oportunidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad.

"...Integraríamos los conocimientos de uno y otro, en esta, (...) ahora se conocen y justamente, Uds. de Servicio Social, o los de Arquitectura o los de Diseño, o toda esa gente que uno dice "que onda, que harán ellos" y ahí se puede interaccionar con ellos y hacer proyectos en conjunto, (...) y que los alumnos tengan...o sea fijate que la responsabilidad más allá de lo que es su estudio, o sea que tomen algo, lo piensen y creen algo, y luego lo lleven al plano material, o sea "yo pensé esto, lo presente, me gane el concurso, hice algo y este es el fruto de mi trabajo", y lo ven durante la carrera, no después de que terminen. (D-02)

De esta forma, el o la estudiante tiene más confianza en sus propias fortalezas y conocimientos lo que se traduce en un mejor ejercicio profesional.

"...a mí me gusta sentir que salgo de la sala de audiometría por ejemplo, sabiendo que adentro no le va a estar saliendo humito a la máquina, eso me da gusto, una porque me da la confianza que lo uno ha entregado en años anteriores va teniendo sus frutos". (D-13)

Y comprender que el ejercicio profesional no es sólo el cumplimiento de una determinada norma, sino que es la entrega de un servicio que se debe ser el mejor.

"Pero en algún momento quizás, nuestras carreras principalmente las técnicas concentran mucho en los objetivos, lo que te digo yo esa abstracción, y en el fondo como que de pronto olvidan el concepto, no me imagino un auto japonés que no brinde comodidad que va más allá de una cosa que avance y retroceda, sino que ofrece mucho más que eso. Lo mismo pasa con una serie de otros productos, (...) lo que pasa es que se le da un servicio de acuerdo a una normativa y si se cumple la normativa está bien pero olvidando el objetivo principal que es satisfacer, que esa es la idea, a mí me pagan por satisfacer las necesidades, y está claro que si bien yo tengo una mediagua en condiciones subhumanas (...), el problema de esa media agua es que pasa el viento y pasa el agua y yo le entregó una casa donde se pasa el viento y se pasa el agua por lo tanto lo único que hago es ponerle vertical las latas que antes estaban inclinadas y nada más...". (D-06)

Es así como se enfatiza que la docencia tiene la responsabilidad de encauzar las inquietudes de los y las estudiantes, transformando de esta forma la experiencia pedagógica en una experiencia significativa, en el cual la excelencia del conocimiento y del hacer profesional sea el pertinente a las necesidades que le demanda el contexto.

<p>Compromiso con la verdad</p>	<p>"...mostrando cual es el rol que va teniendo el futuro profesional que uno va formando parte de su entrenamiento, de su formación, y en ese rol que va a cumplir ese futuro profesional, la importancia que tiene, la importancia que tiene la toma de decisiones que él vaya haciendo, el criterio con que toma las decisiones, y que, particularmente, en una carrera como X lo más probable es que tenga gente a cargo, y que significa ser responsable..." (D-09)</p>
<p>Excelencia</p>	<p>"...entonces también es un tema que no sólo es el conocimiento puro, sino también es como ese conocimiento son capaces de llevarlo a la práctica". (D-02)</p> <p>"Claro, uno siempre dice que a los alumnos le entrega las herramientas y ellos construyen, y antes uno lo decía como casi de cliché "ellos tienen que construir y uno les entrega sólo las herramientas", pero ahora yo siento que ellos están construyendo bien, con bases sólidas, y hacen unas terapias lindas, inventan cosas, y la creatividad cada vez va aumentando". (D-13)</p>
<p>Interdependencia y interdisciplinariedad</p>	<p>"...porque ahora están intercambiando ideas de que podrían hacer para mejorar tal cosa, y usando sus conocimientos profesionales, los que tienen hasta la fecha y vamos, hay algunos que están con sus saberes muy elevados, y hay otros están en niveles muy básicos y están tratando de usar todas sus herramientas". (D-02)</p> <p>"...yo incluso creo que la Universidad debería darse un compromiso puntual con algún tema, por ejemplo, si le interesa un sector poblacional, una escuela, o una situación de vida puntual, un problema de la sociedad, tal vez, comprometernos con eso y actuar desde la diferentes carreras para solucionarlo, eso sería como súper interesante, y bueno, también está el uso de la redes, yo creo lo que hoy día estamos haciendo con Gendarmería, eh, vincularse con la sociedad, con otras... con la Municipalidad, eso es red. Poner un pie, la conciencia, la mente, el corazón en diferentes lugares". (D-10)</p>

A continuación se presenta una matriz con un análisis integrado de los principios y valores RSU diferenciados según las lógicas que expresan en sus juicios los y las docentes participantes en la investigación:

- a) RSU como sentido de profesión
- b) RSU como factor inherente al ejercicio profesional
- c) RSU como constituyente del actuar personal

Principios y Valores Responsabilidad Social Universitaria		RSU como sentido de profesión	RSU como factor inherente al ejercicio profesional	RSU como constituyente del actuar personal
Valores del plano personal	Dignidad de la persona	Compromiso por la profesión. Excelencia académica y profesional.	Compromiso con la profesión. Respeto y cortesía con las personas. Empatía.	Tiene un comportamiento ético siempre y en toda circunstancia. Es empático. Sabe escuchar Demuestra cortesía y respeto Valoración del otro como un legítimo otro.
	Integridad	Servicio Público.	Excelencia profesional independiente del contexto en el cual se trabaja. Honestidad y entrega con las personas y las instituciones.	Respeta las leyes y normativas. Demuestra siempre honestidad y entrega por las personas.
	Libertad	Acepta decisión de la persona.	Respeto y valoración por las decisiones de la persona. Aceptación	Acepta a las personas tal como son. Respeto y valoración de la opinión del otro. Entrega todas las posibilidades a las personas para que tomen decisiones en base a su criterio. No intenta imponer su punto de vista.
Valores del plano social	Bien común y equidad social	Atención en Servicio Público. Espíritu solidario. Aporta al desarrollo social por medio de sus destrezas y conocimientos profesionales.	Comprometerse con las personas. Aportar al desarrollo social por medio de las destrezas y conocimientos profesionales.	Comportamiento responsable en la entrega de información. Respeto y valoración de la opinión del otro.
	Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente	Se atiene a las normas y reglamentaciones en la materia. Demuestra sensibilidad hacia los temas medioambientales	Atenerse a las normas y reglamentaciones en la materia. Es cuidadoso con los procedimientos que utilizan materiales potencialmente dañinos para el medio ambiente.	Se compromete en la preservación del medio ambiente. Evita o minimiza el impacto ambiental en sus procedimientos. Respeto la vida natural como la propia. Respeto y da a conocer la reglamentación vigente en materia ambiental.

	Sociabilidad y solidaridad para la convivencia	Sabe escuchar. Acepta las opiniones divergentes.	Sabe escuchar. Acepta las opiniones divergentes.	Respeto y escucha las opiniones de otros. Utiliza argumentos válidos y correctos para dar sus opiniones. Es leal con aquellos con quienes no comparte la misma opinión.
	Aceptación y aprecio de la diversidad	No se declara.	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.	Valora y reconoce la diversidad y la multiculturalidad. Respeto a las diversas etnias y culturas. Contribuye a proteger y fortalecer el patrimonio de otras culturas. Reconoce los saberes populares como expresión cultural.
	Ciudadanía, democracia y participación	Esta inscrito en los registros electorales. Participa activamente en la toma de decisiones.	Demuestra liderazgo profesional. Participa activamente en la toma de decisiones. Colabora activamente con las personas e instituciones.	Demuestra liderazgo personal. Emprendimiento Capacidad para organizar a las personas. Se compromete en la resolución de conflictos.
Valores del plano universitario	Compromiso con la verdad	Es honesto con las personas y con la institución donde se trabaja. No hace mal uso de la información para fines personales.	Es honesto con las personas y con la institución donde se trabaja. No hace mal uso de la información para fines personales.	Honesto con sus clientes y pacientes. Reconoce sus errores y no trata de ocultarlos. Es responsable en el uso de la información.
	Excelencia	Autoevaluación Autoaprendizaje Aprendizaje continuo.	Autoevaluación y aprendizaje continuo. Capacidad para discriminar la información con base científica. Aplica todos sus conocimientos para lograr el mejor resultado posible.	Se compromete siempre a lograr el mejor resultado posible. Está constantemente perfeccionándose para aprender más sobre sus materias. Es innovador y creativo.
	Interdependencia E interdisciplinaria	Trabaja en equipos interdisciplinarios.	Trabaja en equipos interdisciplinarios.	Capacidad para relacionarse, comunicar y escuchar a otros. Sabe escuchar y respetar aunque no esté de acuerdo.

4.2 RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DE UN PROFESIONAL.

a) Perfil distintivo de la Universidad de Valparaíso

En opinión del colectivo en investigación el hecho que la universidad sea vinculada con la Responsabilidad Social es un elemento que podría conformar una identidad más clara y definida que logre caracterizar y definir una cultura organizacional propia.

De esta forma se plantea que podría ser un sello transversal que logre dar forma y consistencia a la percepción que se tiene de la universidad tanto interna como externa y que la logre diferenciar de las otras instituciones existentes en la región, las que si tienen un perfil conocido y característico.

"...por ejemplo, todo el mundo asocia a la Universidad Santa María como una "Universidad Tecnológica", y ellos no han querido salir de esa posición, y han incorporado el humanismo dentro de sus carreras, pero para todos los efectos ellos son tecnológicos. Entonces, quien identifica a la Santa María sabe que es buena en lo tecnológico..." (D-04)

"No sé si especial, tendría que conocer un universo más grande de lo que yo conozco a través de la RSU, y poder hablar como Universidad, en el grupo tal vez, si, podría decir que tiene un concepto especial, pero, también lo comparo con la Católica, y la Católica por ser "católica" tiene un fuerte sentido social, porque si no lo tuviera no podría pertenecer a la religión que es. Y eso está en su declaración de principios..." (D-08)

"...la UV en Santiago se reconoce, pero en cambio la Playa Ancha es de tiradores de piedra, es la primera relación que hacen, es el primer enfoque que tienen, "ah, que tiran piedras", así tal cual. Pero la Valparaíso, no, dicen "sí es una universidad que está allá", "no sé si con la provincia", "en la región", pero como bien (dices tú) no tiene así como su imagen definida". (D-11)

Similar juicio consideran los y las estudiantes en sus percepciones acerca del perfil de la universidad y que influyeron en su decisión de ingreso.

"Escuche lo que en charla en los colegios, pero no mucho más. O sea que conocía que había sido la antigua Universidad de Chile, y eso era parte del prestigio que podía tener". (E-02)

"...siempre escuche que en esta universidad incentiva más la parte humana, que en comparación a otras, que era otra cosa..." (E-04)

"Un profesor nos dijo que en la Universidad de Valparaíso estaban dando charlas, que en la Católica también, y por él nos informamos. Y fui a muchas charlas, pero ninguna de la carrera. Así que en ese sentido conocía la Valparaíso, igual prefiero la Valparaíso a la Católica, mi hermano salió de ahí, mi papá trabajo ahí, o sea, para entrar a la Católica tenía todos los beneficios, pero no me gusta porque el ambiente que se vive en la Católica, bueno, en palabras de mi hermano incluso, es un ambiente como tan seco, como tan, no sé, si uno no es católico, o si uno no sigue las reglas del juego, eres así como el demonio encarnado, entonces, al final quizás igual te discriminan porque eres un poco distinto, en cambio acá no, no tienen esa línea tan marcada de la religión entonces son un poco más abiertos de mente". (E-02)

"... la universidad se caracteriza por el área de salud". (E-03)

Sin embargo, al interior del colectivo de docentes hay quienes señalan que el perfil de la universidad se encuentra definido, y está ligado a las características de una institución pública, estatal y laica, lo cual genera principios que constituyen sellos distintivos de su quehacer, los cuales se relacionan perfectamente con la Responsabilidad Social.

"...nuestra Universidad, el ser pública es un sello distintivo, el ser laica, otro sello distintivo, porque uno puede profesar cualquier religión, pero si uno adhiere de manera como universidad o institución muy específicamente, puede generar como sectarismo, o generar discriminaciones o intolerancia. En cambio, si la Universidad se define como Laica, ya viene todo un cuento de ser pluralista, en cuanto a creencias religiosas, en cuanto a ideas políticas, sociales, culturales, entonces, ello ya genera valores que son como implícitos a la Responsabilidad Social, que es eso, la Pluralidad, la Tolerancia, la No Discriminación, y nuestra Universidad tiene eso, ser Laica, ser Pluralista, ser Tolerante, ser de carácter público, entonces, es como muy importante en ese sentido, tener esas características potencian la RSU". (D-07)

Sin embargo, la opinión generalizada afirma que el perfil de la Universidad de Valparaíso es diverso y carente de uniformidad, lo que constituye una característica asociada a su propia dispersión geográfica, en las cuales las Escuelas y Facultades generan sus propios espacios identitarios que son reconocidos como "Universidad de Valparaíso", adquiriendo una visibilidad mayor que apropia y excluye otras visiones que dan cuenta de la pluralidad existente en su interior, y no representan una cultura organizacional ni una forma de ser universidad que congregue a quienes la integran en su totalidad.

"...yo creo que el tema de la Responsabilidad Social podría ser un sello, interesante, dentro de los sellos que tiene la Universidad, porque igual, no sé, porque para mucha gente la Universidad de Valparaíso es la Escuela de Medicina, entiendes, "ah, Valparaíso, Medicina y ahí", y ese es uno de los sellos que es interesante, bueno RSU podría ser uno de los sellos claramente de la Universidad. (D-10)

La diversidad de opiniones en torno a una definición de perfil de la Universidad de Valparaíso es considerada como un factor que afecta la instalación de la Responsabilidad Social, pero también para otras características y visiones que la universidad quiere ver asociada a su imagen corporativa.

"...el problema es que hay que tratar que a la Universidad se le identifique con un concepto no más, porque si se le identifica con "RSU", con "Universidad abierta hacia la región", que es una universidad, no sé "Pluralista", que es una Universidad no sé, es que al final la gente va a decir "esta universidad es tanto, que en verdad no sé lo que es, digamos". Entonces, es como el efecto de ¿Dónde está la UV? O sea, está en Playa Ancha, está en el centro, está en Viña, pero ¿Dónde está?" (D-04)

Al no existir un orden de prioridad sobre cual es la imagen que la universidad quiere proyectar se pierde la perspectiva de construcción de un proyecto institucional coherente, comprensible y que relacione a todos sus integrantes.

"Pero la Valparaíso, esta cosa que está tan desparramada, esta cosa que tenga tantas ideas, que son de Educación de Jóvenes, de Adultos, del Adulto Mayor, de los TE, de los..., entonces, como que al final no hay una, una suerte de saber hacia donde apunta, además le estamos metiendo el concepto de la RSU, y de la Calidad y de la Diversidad, y de que somos, que sé yo, Pluralistas, y

un montón de cosas, entonces, ¿qué diablos somos al final?, entonces, debería concentrarse en una cosa: Responsabilidad Social con Calidad, y punto. Y darle duro en ese ámbito, pero tantos, tantos, a la gente se les distorsiona". (D-04)

Y es especialmente sensible si estas declaraciones no están acompañadas necesariamente de tareas que las concreten y las incorporen como parte de las actividades habituales que realiza la institución. Por lo cual se reitera la preocupación en torno al impacto de la Responsabilidad Social como un proceso que se desarrolle de manera ordenada y sistemática en la docencia.

"Claro, si tú hoy declaras que estás formando profesionales orientados a la calidad, "que haces" para formar profesionales orientados a la calidad. Qué metodologías ocupas, qué asignaturas están orientadas hacia la calidad, como le exiges a tus estudiantes calidad hoy en día, eso es lo que miden: Procesos, Autoevaluación, Integración, Metodologías que has cambiado ¿Cómo das respuesta a aquello que tú declaraste? En ese sentido, estratégico que lo podamos colocar dentro de los perfiles, pero no puede ser sólo una declaración, tiene que ser una acción". (D-10)

A partir de ello se reconoce que la instalación de características distintivas de un profesional es un proceso lento, que puede durar varias generaciones de egresadas/os, para que efectivamente se internalice como un elemento propio de la universidad. El cual debe implicar mayores grados de vinculación con quienes ya se encuentran en el mercado laboral.

"... desde la formación actual creo que va a ser un proceso y que es posible, y que sin que suene muy utilitario, es posible ir mejorando "el producto", pero poco a poco. Porque es un cambio que (...) que implica un cambio social, y eso mismo lo hace lento y que debe soportar cierto proceso, ciertos pasos que debe seguir, entonces pienso que paulatinamente el sello va a irse dándose de forma más definida, si se le da el sello al estudiante. Y ojala de una manera se logre que estudiantes egresados, de alguna manera continúen vinculados de manera de que ese primer producto no sea tan diferente de los que vayan saliendo después, sino que de alguna manera continúe en un cierto proceso de formación, en ese sentido". (D-01)

"...yo apuesto plenamente a que la Universidad poco a poco va a ir modificando su currículo en las diferentes y diversas carreras a objeto a que sea un tópico tácito en los programas de estudio, que se trate la Responsabilidad, porque esto es, o sea, pienso yo que esto es un trabajo que lleva años, tienen que pasar generaciones para que realmente se practique Responsabilidad Social". (D-03)

De esta manera se establece que para los efectos de incorporación de la Responsabilidad Social en los perfiles profesionales de los y las egresadas de la Universidad de Valparaíso se debe realizar un proceso de manera ordenada y sistemática, ya que algunas características que la universidad supone poseer no necesariamente están presentes en los profesionales en su desempeño laboral. Por lo que es necesario establecer una visión que articule la imagen que se quiere proyectar como institución con el producto de la docencia que se quiere lograr.

"...si tú quieres crear una identidad corporativa, organizacional respecto de la Responsabilidad Social, imagínate a los profesionales que van a salir..." (D-09)

Entonces, se deduce que a partir de los juicios de los y las participantes en la investigación que las características que la universidad señala poseer se transfieren al egresado o egresada, el cual asume una serie de cualidades explícitas o implícitas que permiten que sea percibido de determinada manera en el mundo laboral o en el contexto en el cual se inserte.

En una primera instancia estas características se definen desde la **espontaneidad** como la primera imagen que proyecta la institución; desde la **experiencia personal**, vinculada con un conocimiento propio o de terceros; o, el **sentido común**, como una asociación de ideas ligadas al concepto general que transmite la universidad. Todas estas lógicas le atribuyen a la universidad un determinado perfil, lo cual supone para el profesional formado en la institución una serie de bienes y valores propios, un perfil que se va repitiendo en el imaginario que puede o no tener correspondencia con la realidad y el desempeño personal o profesional.

Lógicas	Fragmento
Espontaneidad	"...entonces, como que al final no hay una, una suerte de saber hacia donde apunta, además le estamos metiendo el concepto de la RSU, y de la Calidad y de la Diversidad, y de que somos, que sé yo, Pluralistas, y un montón de cosas, entonces, ¿qué diablos somos al final...". (D-04)
Experiencia personal	"Claro, si tú hoy declaras que estás formando profesionales orientados a la calidad, "que haces" para formar profesionales orientados a la calidad. Qué metodologías ocupas, qué asignaturas están orientadas hacia la calidad, como le exiges a tus estudiantes calidad hoy en día, eso es lo que miden: Procesos, Autoevaluación, Integración, Metodologías que has cambiado ¿Cómo das respuesta a aquello que tú declaraste? En ese sentido, estratégico que lo podamos colocar dentro de los perfiles, pero no puede ser sólo una declaración, tiene que ser una acción". (D-10)
Sentido común	"...si la Universidad se define como Laica, ya viene todo un cuento de ser pluralista, en cuanto a creencias religiosas, en cuanto a ideas políticas, sociales, culturales, entonces, ello ya genera valores que son como implícitos a la Responsabilidad Social, que es eso, la Pluralidad, la Tolerancia, la No Discriminación, y nuestra Universidad tiene eso, ser Laica, ser Pluralista, ser Tolerante, ser de carácter público, entonces, es como muy importante en ese sentido, tener esas características..." (D-07)

En una segunda lectura, y en el caso específico de la Universidad de Valparaíso, esto implica "romper con un molde" ya establecido de antemano, que puede o no ser compartido por todos y que se encuentra declarado formalmente: "universidad pública, estatal y laica", a la cual se le han agregado otros elementos en los últimos años que no han penetrado profundamente en la cultura universitaria

interna, y por cierto, en la docencia, con la sola excepción del concepto de "Calidad", ya que éste se encuentra ligado a los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras, y cuyo arraigo obedece más bien a una necesidad institucional impulsada desde fuera, y que no nace desde el seno mismo de sus integrantes. Por lo que una estrategia de validación de la Responsabilidad Social puede ser asociarla con estos procesos como parte de la innovación curricular que se lleva a cabo en diversas carreras.

Otro aspecto que resulta singularmente revelador es la diferenciación que establecen entre la Universidad de Valparaíso y otras instituciones de educación superior, la cual esta dada básicamente por su connotación laica, y que relacionan más con la independencia religiosa que con otros aspectos que se desprenden del concepto, como son la tradición republicana y democrática, el pluralismo y la tolerancia. En esta misma perspectiva, en su discurso no aparece mencionado algún valor o principio específico que reconozcan explícitamente como generado por la Universidad de Valparaíso o que sea propio de la realidad de la Universidad de Valparaíso, que permitan diferenciarla de lo otras instituciones de similares características.

Así para los y las docentes se concluye que la Universidad de Valparaíso tiene el siguiente perfil:

Lógicas	Descripción	Características Declaradas
Espontaneidad	Apela a la diversidad de perfiles con que se da a conocer la universidad. Es un discurso que se tensiona por dos factores: la falta de una imagen pública reconocida y la variedad de asociaciones que se han incorporado a la imagen corporativa. Esta tensión se refiere a la necesidad de instalar uno o dos referentes desde los cuales definir un perfil diferenciador unívoco.	Humanista Calidad Pluralista Universidad del Adulto Mayor RSU Universidad abierta a la región. Innovación.
Experiencia Personal	Está asociada a las vivencias y a la cotidianeidad de la cultura organizacional. Se manifiesta desde la forma en que sus integrantes la perciben y la reconocen como universidad, y el grado de involucramiento y apoyo que esa visión establece.	Pública Calidad Ligada al área salud.
Sentido Común	Es una mirada tradicional de la universidad vinculada a los valores que en su origen institucional le dieron forma y que se han mantenido estables en el tiempo, por lo cual no considera	Pública Estatal Laica

	que se vea afectada por otros componentes, ya que enriquecen y actualizan esta matriz original.	Pluralista
--	---	------------

Lo relevante de este hallazgo es que permite también comprender ciertas dinámicas de empleabilidad relacionadas a la búsqueda de valores intangibles que destacan a un profesional de determinada casa de estudios por sobre otros, lo cual resulta importante para establecer un factor de diferenciación positiva (o negativa) en relación a otros profesionales de similares características y condiciones.

b) Características distintivas de un profesional con Responsabilidad Social

Para la sistematización de las características que el colectivo en investigación atribuye a un o una profesional con Responsabilidad Social se basan en los principios y valores establecidos por Universidad Construye País, los cuales son:

Valores del Plano Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Dignidad de la persona • Integridad • Libertad
Valores del Plano Social	<ul style="list-style-type: none"> • Bien común y equidad social • Desarrollo sostenible y medio ambiente • Sociabilidad y solidaridad para la convivencia • Aceptación y aprecio de la diversidad • Ciudadanía, democracia y participación.
Valores del Plano Universitario	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con la verdad • Excelencia • Interdependencia e interdisciplinariedad

A partir de esto surgen las primeras aproximaciones sobre los rasgos que debieran caracterizar al egresado o egresada con responsabilidad social, como competencias de carácter genérico independiente de sus destrezas técnicas o profesionales específicas a su disciplina.

“O sea, hay muchas cualidades y virtudes que debiéramos nosotros de alguna manera preparar a nuestros alumnos que las adopten, como dentro de su Ser. La Solidaridad, el Trabajo en Equipo, como bien tú dijiste, el Liderazgo, la Competencia en su área propiamente tal, que sean competentes, preparados y capacitados profesionalmente. Que sean hombres y mujeres íntegros, éticamente con un actuar acorde a la Universidad de la cual provienen, o sea, todos esos valores, que si no son (...) la persona no es instruida desde su casa no son traspasados desde su hogar, eh, bueno, nosotros aquí también estamos para formar personas”. (D-03)

“Yo creo que va a ser eso, o sea van a ser personas creativas, van a ser personas que van a poder asumir cargos de liderazgo, no un liderazgo de organigrama, digamos, de estar más arriba que otro, sino un liderazgo de poder organizar ideas, poder ejecutarlas y después poder evaluarlas, ya, o sea, “me interesa saber esto quien se une, yo me uno, hagámoslo de esta manera, ya

hagámoslo de esta manera, quien propone más cosas”, ya, o sea, poder liderar un grupo, ser creativo, tener capacidades, habilidades comunicativas que eso nos falta mucho, o sea, tenemos muy poco vocabulario, hablamos muy mal, modulamos muy mal, pese a ser profesionales, o sea por lo menos (...), siempre yo creo que las mayores diferencias, dificultades que se generan a nivel de grupo, equipo de trabajo, siempre está el problema de la comunicación, malentendidos, “que yo pensé, que tú me habías dicho que el otro me había dicho que no sé que...”, o sea, y esas habilidades comunicativas de poder desarrollar ideas con un lenguaje especial, de tener capacidades empáticas con el otro, o sea, tener valores específicos que sean como notorios, que no sean como si “es que yo confío en que él es empático”, no, que se note que sea empático, entonces todas esas cosas se van poder ir desarrollando y van a ser un factor distintivo fundamental, digamos”. (D-13)

Existe plena coincidencia en que las cualidades personales de los y las estudiantes facilitan esta labor, ya que en su relación de pares logran convencer y emplazar a su comunidad estudiantil para que asuman un rol activo, transformándose en un valioso apoyo y contraparte para generar espacios de diálogo y reflexión que orientan la actuación docente en esta materia.

“...tienen un marcado liderazgo, claro son alumnos que tienen esas habilidades, que se comunican bien, que trabajan en equipo, que están interesados en temas sociales, que sé yo, pero no sé los que están detrás, digamos, el resto, no sé, tercero no lo conozco. Así que no podría decirte con certeza”. (D-10)

Esto fortalece la relación docente-estudiante, mejorando la actuación académica de los estudiantes, la percepción positiva de la carrera y la universidad, sin embargo, la opinión de los estudiantes coincide parcialmente con esta afirmación, acusando una falta de compromiso de algunos docentes.

“Yo creo que lo que ha pasado aquí es que ha tratado de buscar, entre comillas, “mejores profesionales”, no viendo la parte educacional. Se salió a buscar el mejor profesor de química porque es el que dentro del área es súper capaz. Porque no le ven la parte del como enseña, así como la parte vocacional”. (E-02)

Otro punto de vista lo aportan las egresadas, quienes afirman que la experiencia más significativa en cuanto a aprendizaje fueron las obtenidas por aquellos docentes que generan mayores grados de cercanía con el contenido de la clase cuando la presentaban como experiencias extra-aula, que las conectaba con su futuro desempeño profesional.

“...yo creo que si tú te metes a ver todas estas pautas de autoevaluación de los alumnos, los profesores que están mejor considerados son estos famosos profesores que los alumnos llaman que dan “datos rossa”, que cuentan experiencias, “ah la otra vez llegó pepito, y pepito me dijo tal cosa” esos profesores fíjate salen súper bien evaluados, mucho más que un profesor que tenga veinte mil magíster...” (P-02)

Para aquellos docentes que han aplicado estrategias metodológicas innovadoras en las cuales han potenciado competencias que van más allá del contenido

técnico de su clase han coincidido en que se generan cambios positivos en la actuación de sus estudiantes.

"...nunca antes había escuchado que un alumno de práctica profesional le gustará la docencia, nunca, o sea jamás, y les ha picado el bichito de que pueden entregar no sólo como profesionales clínicos, y que pueden ir desarrollando otras áreas como la investigación y la docencia, que estaban súper poco explotadas, o exploradas antes, entonces esos cambios a mi me llaman la atención, y yo creo que los que ahora están en tercero, a través de esta estrategia que hemos planteado a corto plazo, el próximo año yo creo que van a sobresalir, van a sobresalir". (D-13)

"Es la actitud, es la forma, en la llegada es distinta, el compromiso que tienen con su trabajo absolutamente grande, (...) y eso también es un buen indicativo, algo te están diciendo esos estudiantes "eh, profe tenemos poco tiempo, estamos saturados, nos podría dar un poquito más de plazo para entregar" Para entregar, también es un buen indicativo, porque quieren más tiempo porque lo quieren hacer, ya, no quieren más tiempo porque están flojeando, o quieren irse a un carrete, o irse a un partido, no quieren entregar, entonces hay ideales buenos, entonces yo pienso que el profesional que va a salir va a ser una persona distinta a la que salía hace unos años atrás. Yo creo que eso va a ser. Esa es mi idea". (D-11)

Es así como se comienza a intencionar en el currículum la entrega de otras características que permitan generar un perfil diferenciador del o la estudiante de la Universidad de Valparaíso a fin de corregir deficiencias que se advierten en el actual ejercicio profesional y que atenta contra una mejor atención de las personas, lo cual surge como una necesidad real especialmente en el sector de la salud, una de las áreas por las cuales es reconocida la universidad.

"...por ejemplo en el campo de la profesión y de las ciencias de la salud es súper importante, por ejemplo, estimular el trabajo en equipo (...) incluso, no de los mismos de la profesión sino que interdisciplinario. Es algo que por lo general no se trabaja, (...) lo que uno ve en los medios hospitalarios, en los consultorios, etc., es que el médico trabaja a parte del nutricionista, trabaja a parte de la enfermera y trabaja...o sino todos cumpliendo órdenes pero nadie le pregunta nada al otro, no se conversa, son pocos los medios donde uno logra observar que hay cierto trabajo de equipo". (D-01)

"En salud se debería trabajar en equipo, cuando yo egrese también se trabajaba en equipo, o sea el tema lo veían en conjunto con los médicos, a mí me decían "oye que piensas tú de esto", y si yo tenía una duda "mire doctora, me pasa esto, a ver dígame" ahora no, ahora, los doctores siempre se han creído semidioses y uno está por allá y no se rebajan a preguntarte y pedirte opiniones, pero si siempre se debería trabajar en equipo". (D-12)

Esta opinión resulta coincidente con lo afirmado por las egresadas, quienes afirman la necesidad del trabajo en equipo de características interdisciplinarias, como una oportunidad de aprendizaje.

"...es muy importante es el trabajo en equipo, saber trabajar en equipo. Y sobre todo si es interdisciplinario, es más difícil, pero es más enriquecedor también". (P-01)

Para el colectivo en estudio, existe espacio para la autocrítica en la manera en que se están llevando adelante los actuales procesos de enseñanza que implica una mayor competitividad entre los y las estudiantes, que no siempre es buena, aún más cuando están centrados en otros objetivos que no son necesariamente

académicos, la que resta posibilidades para el trabajo colaborativo o la solidaridad entre iguales, que redundan en un desempeño profesional eficiente pero carente de habilidades interpersonales.

"Todo el tema de la empatía, el respeto por el otro, el soportar derrotas entre comillas, no están preparados para el fracaso. Manejo de Conflictos, absolutamente. El poder dialogar, eso no existe. Pero es un problema del país, vuelvo a lo mismo, no puedo decir que mis estudiantes o estos estudiantes son así, es el país así. "El combo primero, y después conversamos". (D-08)

"Nosotros como profesión tenemos un gran problema, y es un gran, gran problema porque nuestros alumnos están tan enfocados a lo que es la carrera y al interior de la facultad, que cuando salen, por ejemplo, a hacer las prácticas, su mayor problema es el personal con el que tienen que trabajar (...) Genera grandes problemas, de hecho los informes de práctica (hay tengo un montón), siempre tienen problemas en la parte de la relación con la gente que trabajan". (D-02)

Es así como el colectivo manifiesta que dentro de sus cátedras existe un intento por ejercer influencia desde su rol formador para desarrollar y transformar a sus estudiantes, a fin que por medio de la misma práctica comiencen a adquirir las características deseadas.

"...hay que enseñarles a tratar de tener respeto por los clientes, a formarse un criterio jurídico, a tener una responsabilidad ética, una responsabilidad social, para poder hacer su rol como profesionales, y que se lo crean, porque estas personas no tienen otro profesional que ellos, entonces, y es una labor súper importante, porque tenemos un año para hacerlo, pero también es cierto que nunca han tramitado, entonces hay que partir de cero, porque la teoría y la práctica son súper distinta, entonces en el ramo mío, es fundamental, porque se tiene que dar como las características que persigue la Responsabilidad Social". (D-07)

"...ya se están dado a atender bien, a ser más amables, porque yo estoy con ellos en el hospital, que se les ocurra tomar al abuelito de la mano, cogerlo para tomar asiento, que sean amables, tiernos con los pacientes, que no los traten como cosas, porque los abuelitos de ojos son casi siempre ciegos porque ven muy poquito, entonces uno tiene que ayudar". (D-12)

Y de esta forma comienza a surgir un perfil característico, basado en la comprensión de sus medios y en la capacidad de establecer y trabajar en redes con colegas y otros profesionales.

"...yo que hago esta información, como la estructuro, de que me sirve aprender esto, que es lo que yo espero en el paciente me responda, o que es lo que espero que el paciente vaya desarrollando, y como yo puedo potenciar esa fortaleza, ya sea niño, adulto, a nivel auditivo, a nivel de voz, que está pasando más allá, o sea, no sólo preocuparnos de la patología, sino que preocuparnos del entorno, o sea, porque este niño no desarrollo lenguaje, es la familia, es él, hay antecedentes, no hay antecedentes, como ayudar a la familia, como vincularlo con otras áreas, o sea, "es que yo no tengo plata para el profesional", pero bueno están las escuelas de lenguaje, o sea tener las redes de contacto para apoyar al paciente, y lograr que ese paciente no sea sólo mi paciente. y no sólo que me lucre yo con esa situación, ya..." (D-13)

"Hago una relación, hago que sean responsables en otros aspectos fuera de mi cátedra, fuera de la cátedra, porque las cátedras de repente es súper fría, es explicar normas, pero las normas también son responsabilidad, te dicen como actuar ante una cierta situación, y respetar ese actuar, más en el dibujo descriptivo, más todavía". (D-11)

Y también comenzar a incorporar otras competencias básicas y genéricas que no se encuentran en el currículo, pero que tampoco se manifiestan de manera

espontánea en la práctica docente, y que asumen tanta importancia como el conocimiento técnico o las capacidades profesionales específicas.

"...hay una serie de cosas que la universidad no enseña y que son las más importantes para el desarrollo profesional, y esas dicen, tienen relación con el saber comunicarse, el saber escribir una carta, el saber relacionarse, el saber pedir, el saber asumir un compromiso, y esa es la identidad de las personas, el generar confianza, y ahí se va construyendo la identidad de la persona y la identidad del profesional, ahora eso no se enseña..." (D-09).

Sin embargo, independiente de la necesidad de generar un perfil del o la egresada de la Universidad de Valparaíso relacionado con la Responsabilidad Social, esta característica no generará mayor impacto en el mercado laboral, ni asegura empleabilidad para estos futuros profesionales, sino existe tampoco una intención de convertirlo en parte consistente de la imagen que se quiere transmitir como institución educativa.

"...mientras el empresario no sepa el concepto, mientras el empresario entienda el cuento, es difícil que uno se lo llegué a vender al empresario, "eh, mira, yo soy una persona que soy responsable socialmente", o sea "soy un responsable social", por ejemplo, que llegué al Mercado y el empresario le va a decir que es lo que es eso. O sea, mientras el empresario no sepa que es lo que es eso. Es difícil que le genere una ventaja, sino la conoce, claro. Primero, hacer el esfuerzo para que el empresario la acepte, traer al empresario para acá, decirle que esto es lo que se está haciendo, invitarlo a charlas, y una difusión, un tratar de colocar, no sé, información en los medios de comunicación de que el concepto, o sea, la importancia de que tiene el concepto, y que la gente lo conozca, cosa que el mismo empresario después el día de mañana diga "sabe que, yo quiero una persona, quiero un profesional pero que tenga incorporado el concepto de Responsabilidad Social", yo creo que hay va a tener resultados fijate. Pero, mientras el consumidor no lo sepa, va a pasar a ser la Responsabilidad Social como dentro de las clasificaciones que se dan como un "Bien No Buscado", porque si yo no lo conozco, no tengo porque exigirlo. Y creo que el Mercado no lo conoce". (D-04)

Esta aproximación a lo que es el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social en la Universidad de Valparaíso para convertirse en parte de un perfil profesional debe aún cubrir la existencia de ciertos vacíos, tales como una estructura administrativa que guíe el proceso entre los y las docentes, que debe nacer de una clara voluntad política para hacerla parte de la función docente.

Por otra parte, lo que es la enseñanza en valores es un tema complejo de tratar ya que son pocas las experiencias validadas en esta materia que puedan establecer en el tiempo cambios contrastables en las actitudes y comportamientos esperables, como en cierta forma intenta hacer el proyecto que se encuentra actualmente en curso. Ciertamente el éxito de esta experiencia se encuentra mediada por otras causalidades de las cuales no siempre pueden intervenir todos sus actores.

De todas formas el anhelo de docentes, funcionarios y estudiantes comprometidos por la construcción de una universidad que sea capaz de responder a los diversos

contextos y desafíos que enfrenta la sociedad chilena, desde el conocimiento con plena conciencia de su responsabilidad individual y colectiva, genera más simpatías que rechazo, por lo que la intención de generar este perfil característico del o la egresada de la Universidad de Valparaíso obedece a esta necesidad.

Esta mirada supone definir que la situación actual en cuanto a la incorporación de procesos de innovación curricular basados en Responsabilidad Social también permite potenciar la mejora de oportunidades de empleabilidad para los estudiantes, por lo que podríamos considerar que los y las docentes también consideran que mejorar su práctica pedagógica implica también fortalecer la entrega de características de diferenciación con otros profesionales, como significaría definir un perfil profesional basado en RSU.

“...una gran oportunidad, en el sentido que puede estar vinculada con el medio, no solamente formar teóricamente a nuestros alumnos, educando, sino también en forma práctica de la mano con el medio, conociendo las realidades del medio, yo encuentro que es una fortaleza enorme para la Universidad, para preparar futuros profesionales en un principio en nuestro contexto, pero hoy en día como se habla mucho de globalización, la idea es que esto trascienda fronteras poco a poco”.
(D-03)

Esta es una afirmación implícita que el escenario actual es distinto al cual vivieron en sus experiencias como estudiantes: la masificación de las matrículas y de las instituciones de educación superior crea un mercado competitivo para la búsqueda de empleo, y la demanda de profesionales orientados a los requerimientos que la sociedad y el mercado necesita se hace más urgente, lo que genera mayores grados de incertidumbre frente al futuro.

Al esto se suma la rapidez con que surgen nuevas tecnologías y conocimientos, que obliga una permanente actualización de los programas de estudio, pero también ha estar permanentemente abierto a la innovación y al aprendizaje a lo largo de la vida, lo que hace necesario la especialización. El riesgo que se corre es que aleja la idea de generar un currículo integrado e interdisciplinario que logre aglutinar a estudiantes de diversas carreras en una malla de formación básica común.

Al asumir que la principal preocupación de los y las estudiantes y sus familias, independiente de las discrepancias que se puedan tener sobre este punto, es obtener una inserción exitosa en el mercado laboral, obliga a los equipos académicos a actualizar permanentemente su malla curricular, como también

para la continuidad de estudios y, porque no, la movilidad hacia otras universidades o regiones.

A partir de esta reflexión se configuran las siguientes características de un profesional con Responsabilidad Social.

Valores del Plano Personal

Dignidad de la persona	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento ético • Empatía • Saber escuchar • Respeto • Cortesía • Valoración del otro.
Integridad	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la norma y reglamentación vigente. • Honestidad. • Comportamiento responsable en la entrega de información.
Libertad	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y valoración de la opinión del otro.

Valores del Plano Social

Bien común y equidad social	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social. • Compromiso cívico.
Desarrollo sostenible y medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad hacia los temas medioambientales.
Sociabilidad y solidaridad para la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja en equipo. • Saber comunicarse y escuchar.
Aceptación y aprecio de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.
Ciudadanía, democracia y participación.	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra liderazgo profesional. • Participación ciudadana.

Valores del Plano Universitario

Compromiso con la verdad	<ul style="list-style-type: none"> • Honestidad • Capacidad de aprender a aprender • Conciencia metacognitiva
Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> • Criterio de selección • Creatividad • Emprendedor/a • Actitud positiva

Interdependencia y interdisciplinariedad	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo interdisciplinario.• Capacidad para relacionarse, comunicar y escuchar a otros.
---	--

4.3 RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES.

Actualmente la División Académica de la Universidad de Valparaíso se encuentra trabajando en un modelo pedagógico común para la docencia que involucra el enfoque de competencias profesionales, lo cual se encuentra ligado a los diversos Proyectos MECESUP que se han adjudicado en estos últimos años. Si bien no existe un modelo específico que se encuentre en uso actualmente al interior de la universidad, ya que gran parte de los modelos propuestos se han planteado sólo como ejemplos teóricos, entre los modelos analizados se encuentran los de Bunk/Echeverría; de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile; y el de Leonard Mertens, por mencionar los de mayor relevancia.

En este sentido la búsqueda de un modelo está planteada desde los "Principios de la Formación Continua" que se ha propuesto la División Académica, los cuales son:

- Desarrollar competencias "sostenibles"
 - Para integrarse en el empleo.
 - Para integrarse en la sociedad.

- Desarrollar "pasarelas" entre los sistemas educativos y dentro de cada programa académico.
 - Para la formación permanente a lo largo de la vida.
 - Con igual valor que aquella.

- Desarrollar competencias de alta "portabilidad", con una base amplia y aplicable a una gama ancha de empleos.

- Desarrollar flexibilidad y adaptabilidad a las estructuras, los programas y los actores universitarios.

La implementación de este modelo conceptual supone una serie de valores centrales que debe guiar el diseño del nuevo currículo, los cuales son:

- Responsabilidad hacia la comunidad global.
- Respeto a la tierra.
- Aceptación y apreciación de la diversidad cultural.

A partir del cual se estructura un perfil del egresado o egresada de la Universidad de Valparaíso que contenga las siguientes competencias, las cuales se constituyen de manera independiente a sus competencias profesionales específicas:

- Manejo fluido de un segundo idioma.
- Uso de nuevas tecnologías.
- Creativo/a
- Emprendedor/a
- Con liderazgo ético
- Ciudadanía y Participación.

Esta propuesta se relaciona con el modelo sugerido por Leonard Mertens, quien agrupa las competencias profesionales en tres tipos: Básicas, Genéricas y Específicas.

Este modelo facilita el análisis de la información recabada al interior del colectivo en estudio, la que para efectos de una mejor comprensión se definirán tal como sigue:

Competencias Básicas: Se suponen adquiridas previamente por la educación básica y media. Están centradas en las habilidades para la lectura, escritura, comunicación verbal, etc. No se encuentran necesariamente intencionadas en la formación profesional de pre-grado, y se explicitan como parte del perfil de ingreso previo a la carrera.

Competencias Genéricas: También llamadas transversales. Relacionadas con los comportamientos y actitudes propias desarrolladas no sólo en los espacios laborales, sino que en los diversos ámbitos de interacción personal. Ejemplos de

estas serían la capacidad de trabajar en equipo, dirigir grupos, habilidades para la planificación, etc. Estas competencias son propias de la persona, y son adquiridas mediante la socialización en los espacios en los cuales se desarrolla como tal, siendo los más importantes la familia, el grupo de pares y la escuela. A pesar que en algunos casos se encuentran declaradas en el currículo, no forman parte de las prácticas docentes de manera formal.

Competencias Específicas: Relacionadas con aspectos no tan fácilmente transferibles a otros contextos o espacios laborales y que tienen relación con capacidades y/o habilidades de mayor despliegue técnico. Un ejemplo de ello es la formulación de proyectos sociales, o la destreza en el uso de maquinaria o programas informáticos especializados. Corresponden a la formación profesional de pre-grado de cada una de las carreras.

Es así como las competencias sugeridas por la División Académica se clasificarían como sigue:

Competencias Básicas	Competencias Genéricas	Competencias Específicas
<ul style="list-style-type: none">- Manejo fluido de un segundo idioma.- Uso de nuevas tecnologías.	<ul style="list-style-type: none">- Creativo/a- Emprendedor/a- Con liderazgo ético- Ciudadanía y Participación.	Son las relacionadas con cada especialidad profesional.

Las cuales se corresponden con los siguientes ámbitos:

- ¿Qué tiene que **saber hacer** el o la egresada?
- ¿Qué tiene que **saber ser y actuar** el o la egresada?
- ¿Qué tiene que **saber** el o la egresada?

a) El enfoque de competencias en la práctica pedagógica

Las competencias genéricas declaradas en el capítulo anterior surgen desde la respuesta espontánea del colectivo, lo cual no quiere decir que éstas efectivamente se correspondan con lo que sucede en la generalidad de las

prácticas pedagógicas, por lo cual dependen más del estilo de enseñanza que realizan los y las docentes.

Es así como se configura una distinción en torno a la enseñanza en competencias como sigue:

- **Formalizadas en el currículo**, se encuentran intencionadas en el currículo como competencias instaladas en el perfil profesional del o la egresada, lo cual no garantiza necesariamente que se encuentre presente en la entrega pedagógica del equipo docente.
- **Estilos de enseñanza**, basada en la intuición y el sentido común, que es la práctica más común y generalizada al interior del colectivo en estudio.

Se debe considerar también que algunos/as estudiantes demuestran competencias que han sido adquiridas previo a su ingreso a la universidad, o que no son producto de un currículo o estilo de enseñanza determinado, lo cual influye tanto en la relación que establecen con sus pares, como así mismo en la interacción con los y las docentes, convirtiéndose en un apoyo al interior de la sala de clases que es reconocido y valorado por los y las participantes en la investigación.

"...ellos siempre han sido líderes, han estado metido en todo, como alumnos son buenos, no sé si serán alumnos destacados en nota, no tengo idea, pero ellos son capaces de organizar cosas, o sea, que a lo mejor cuando en una empresa le hacen estos test de evaluación de entrada, evidentemente debe reflejarse que el tipo es capaz de organizar grupos, que es capaz de hacer cosas que en otras, que en otros ámbitos, que sean capaces de organizar, más que sea una lumbrera como alumno, porque a lo mejor serían incapaces de mandar, por ejemplo, en una organización muy grande". (D-02)

"...son alumnos que tienen esas habilidades, que se comunican bien, que trabajan en equipo, que están interesados en temas sociales..." (D-10)

Esto les permite construir canales de interacción más directos con estos "líderes" y con sus estudiantes, lo cual genera tal grado de sinergia que permite enriquecer el proceso formativo transformándolo en una experiencia significativa, otorgando un sentido más cercano a lo que será su futuro profesional.

"...yo tuve práctico con voluntarios hasta el 12 de enero, porque querían seguir yendo a ver pacientes, a hacer exámenes, a aprender cosas, ya "y hagamos talleres", yo estaba feliz, media cansada, pero feliz, y los que estaban haciendo su práctica el año pasado decían "estos no tienen vida", o sea "termino la práctica, váyanse, termino el año, váyanse, desconéctense", pero ellos querían seguir yendo, entonces, los que estaban haciendo su práctica, les decían "váyanse de aquí", pero ellos querían estar ahí, y ellos, que ahora están haciendo su práctica, me dicen "puedo yo tomar este grupito y enseñarle yo lo que sé", y los toman y les enseñan..." (D-13)

O derivan en proyectos “extracurriculares” que potencian cualidades ya presentes, y que fomentan, por ejemplo, el emprendimiento social.

“...les ayude a diseñar ese proyecto, me pidieron ayuda y estuvimos trabajando en ese proyecto, que tiene que ver mucho con responsabilidad social también, la idea del proyecto es básicamente generar recursos, es un programa de pre-ingeniería donde se inscriben niños de cuarto medio, vienen a clases, y la idea es generar recursos para la carrera, esos recursos tienen un destino, y es que esos fondos financian becas de alimentos de alumnos que no le han sido asignadas becas de alimentación, y se autofinancia el programa, y también tiene un rol social, porque el año pasado becamos a alumnos de colegios de escasos recursos y ellos están este año en segundo, o sea trabajar por el tema de la desigualdades...” (D-10)

Este tipo de experiencia no se encuentra intencionada necesariamente en el currículo, y a veces hasta se encuentran en polos opuestos a lo que es la formación profesional, el cual se constituye en sí como una suerte de amarre, que debe dar cumplimiento a objetivos y contenidos rígidos.

“...ahora es una carrera de que por sí misma, tremendamente práctica, en el sentido de que las abstracciones no pueden sobrepasar los que son, a la parte concreta, por lo tanto los alumnos están preparados justamente para eso, para concretizar cosas...” (D-06)

En esto se reitera la crítica entre los principios y valores; en este caso trasladado al concepto de competencia que suponen poseer los y las egresadas de determinada carrera, ya que la declaración por sí sola no basta para afirmar que efectivamente se encuentre instalada en su desempeño profesional y personal, ya que en definitiva depende, y siempre ha sido así, de la forma en como el o la docente logran llegar al grupo curso, planifique su clase y efectúe la evaluación correspondiente.

Los y las docentes de la muestra se encuentran comprometidos con un estilo de docencia, pero eso no constituye la generalidad de los equipos docentes de sus escuelas y facultades, y mucho menos de la universidad en su totalidad. Por cierto que la declaración de una malla curricular basada en el enfoque de competencias es un paso, pero también debe existir un compromiso real para incorporarlo y hacerlo presente.

“Claro, si tú hoy declaras que estás formando profesionales orientados a la calidad, “que haces” para formar profesionales orientados a la calidad”. (D-10)

Es por ello que las prácticas pedagógicas que potencian aquellas competencias que no son relacionadas a la especificidad profesional se desarrollan bajo el amparo de la iniciativa docente, determinada por el sentido común y la intuición.

“...yo creo que es una cuestión, bueno depende mucho de cada uno, pero en general nosotros nos hemos dado cuenta, por ejemplo con los que estamos en esto del diplomado y de los talleres, y que hemos hecho esas cosas. Tú te das cuenta que de repente así como que tú “ah, pero esto es casi lógica”, pero uno lo iba aplicando en forma más bien intuitiva, pero lo hacemos, y ya te das cuenta que casi en una forma, como dije, intuitiva, tú lo ibas aplicando en tu asignatura...” (D-02)

Esto ocurre porque los y las docentes no cuentan con una formación docente que les permita validar sus prácticas, pero cuando ésta existe, les permite obtener mayor seguridad acerca de su entrega hacia el estudiantado, la cual es independiente del contenido de la asignatura.

"...hemos aprendido, (...) respecto de fortalecer y de darle un constructo teórico a muchas cosas que hacía por intuición, y ahora tengo hasta el respaldo digamos moral, porque esto lo hago porque así se debe hacer..." (D-05)

"...es fundamental, porque ayuda a mirar de distinta forma lo que uno hace, tratar de enfocarlo de una manera distinta, que a veces uno lo hacía de manera espontánea, intuitiva, (...) pero a través del conocer los conceptos, de manejar los conceptos, asimilarlos y ponerlos en práctica, como que uno sistematiza lo que hacía, le pone nombre a lo que hacía..." (D-07)

Lo que involucra que la aplicación práctica de un currículo basado en competencias necesita un proceso de capacitación y acompañamiento para reformular las asignaturas y explicitar cuales competencias se quieren visibilizar para potenciar el perfil académico y profesional.

Pero esto no se agota sólo en una reflexión intramuros, hay quienes afirman que es necesario conocer la opinión del entorno la cual permite detectar las necesidades del medio, y las demandas reales que se le exigen a la profesión, la cual está planteada desde la perspectiva del empleo.

"...ir al mercado y preocuparse de lo que el mercado quiere, salirse de lo que pensamos nosotros, porque nosotros pensamos a lo mejor de una manera bien positiva, pero no es precisamente a lo mejor la arista que el mercado quiere, a lo mejor al mercado le interesa otra punta, que no sea precisamente la que nosotros estamos armando". (D-04)

Por lo tanto, en el discurso planteado por los y las docentes participantes se observa que existe una dicotomía entre lo planteado formalmente en el currículo, con lo que efectivamente sucede en la sala de clases, tanto así que no declaran expresamente las competencias que el currículo afirma poseer.

Esto supone que la construcción de los currículos de las carreras no es un proceso participativo, ya que el desconocimiento implica que la construcción de los contenidos y de las asignaturas es responsabilidad de cada docente. Por lo cual se proyectan como módulos aislados dentro de un currículo que cada unidad académica considera el más pertinente para la formación de los y las estudiantes.

Lógica	Fragmento
Formalizadas en el currículo	"Técnicamente son tremendamente competentes, de hecho no tenemos gente cesante, y tampoco los echan por malos, humanamente no sé si son tan competentes. Desde el punto de vista de habilidades interpersonales, no sé si son tan competentes. (...) En el manejo de conflictos, en buscar el bien común antes que el bien propio, en eso, no sé si son tan competentes". (D-08)
Estilos de enseñanza	"...es importante que se desarrollen competencias para que la gente pueda asimilarlo y además porque es la única vía de poder implementarlo realmente de forma concreta y que no quede en teoría. Estimular el Liderazgo, estimular el Trabajo en Grupo, estimular el Trabajo Interdisciplinario, eso". (D-07) "...Y mi intención era esa, modificarlos, buscando entregar a los alumnos algo más de que no fuera simplemente la teoría, sino algo más de valores... de un espíritu crítico, de ser capaces de ser buenos observadores, de escuchar que es la realidad misma de los pacientes, que sé yo". (D-01)

b) Percepción del equipo docente sobre la utilización del enfoque de competencias

Para el colectivo en estudio, la incorporación de competencias que no se encuentran intencionadas en el currículo ha implicado una experiencia reveladora en cuanto a la perspectiva de ampliar su rol docente, permitiéndoles una mirada más global sobre su asignatura.

"Me ha ayudado a cuestionarme, a pensar como puedo yo a aportar, o sea, cual puede ser mi real aporte a la carrera desde la cátedra que imparto. Entonces me ha ayudado a formalizar en hechos concretos a través de mi enseñanza que es netamente técnica". (D-03)

En este sentido se manifiestan totalmente dispuestos a aplicar el enfoque de competencias, porque permite establecer en forma precisa y concreta el desarrollo de los conocimientos adquiridos en la clase, más aún cuando éstas se refieren a actitudes y comportamientos que tengan relación con las competencias genéricas.

"...es importante que se desarrollen competencias para que la gente pueda asimilarlo y además porque es la única vía de poder implementarlo realmente de forma concreta y que no quede en teoría". (D-07)

Aunque también se manifiestan discrepancias en cuanto a su aplicación, considerando que el enfoque de competencias está relacionado directamente con una evaluación de desempeño profesional por lo cual se puede transformar en un proceso de carácter conductista y utilitario.

"Las competencias yo pienso es que pasan por ser intrínsecas, o sea no es una cosa que tenga que hacerlas por obligación entiendes tu, debe ser un comportamiento natural, es algo que se haga porque se tiene que hacer, y porque yo me siento bien al hacerlo, ya son dos cosas que deben conjugarse". (D-11)

De esta forma se afirma que las competencias que deben estar presentes en el currículo de manera transversal son aquellas relacionadas con las destrezas y habilidades de carácter genérico.

"...yo creo que va a ser eso, o sea van a ser personas creativas, van a ser personas que van a poder asumir cargos de liderazgo, no un liderazgo de organigrama, digamos, de estar más arriba que otro, sino un liderazgo de poder organizar ideas, poder ejecutarlas y después poder evaluarlas, ya, o sea, "me interesa saber esto quien se une, yo me uno, hagámoslo de esta manera, ya hagámoslo de esta manera, quien propone más cosas", ya, o sea, poder liderar un grupo, ser creativo, tener capacidades, habilidades comunicativas que eso nos falta mucho, o sea, tenemos muy poco vocabulario, hablamos muy mal, modulamos muy mal..." (D-13)

Donde se consideran principalmente las habilidades de carácter participativo, tales como el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad en las cuales se considera que existen ciertas falencias, que no han podido ser resueltas en algunas carreras por las características y exigencias de su plan de estudio.

"...tú eres como el "director técnico", o sea eres el jefe de un montón de gente que trabaja en una farmacia, por lo menos son unas cinco, diez, veinte, o a veces más, y tienes que ordenarlos pero también tienes que hacer que la convivencia sea grata, que la cuestión funcione, pero no sólo porque tú les vas poniendo reglas, sino porque además deben estar en un ambiente grato para trabajar. Entonces eso es difícil porque hasta donde llega, o sea no puedes ser amigo, o puedes ser amigo, pero también tú vas a ser el jefe, entonces es una cuestión bien, bien especial la que se produce. Algunos son muy flexibles, y otros son muy inflexibles (...) Genera grandes problemas, de hecho los informes de práctica (hay tengo un montón), siempre tienen problemas en la parte de la relación con la gente que trabajan". (D-02)

Las egresadas corroboran lo señalando, confirmando este tipo de competencias como una de las más relevantes en su actual ejercicio profesional, situándola también como uno de los mayores desafíos que han enfrentado el establecer sus primeras experiencias laborales.

"...es muy importante es el trabajo en equipo, saber trabajar en equipo, y sobre todo si es interdisciplinario, es más difícil, pero es más enriquecedor también". (P-01)

Los y las docentes también consideran que existen otras competencias que no están consideradas dentro de la formación universitaria que atentan contra un mejor desempeño académico y que repercuten en sus posibilidades de contratación en el futuro.

"...hay fuertes deficiencias, y lo veo también, porque yo pido trabajos escritos, y estamos en el punto del "copy pages", entonces hay faltas de capacidad de redacción, hay faltas de ortografía... Si hoy día en la mañana, les decía, "oye, hoy en día hay muchas organizaciones que le hacen escribir una carta de presentación pero manuscrita, y le hacen un estudio grafológico, y de ahí le sacan un perfil, y lo están ocupando empresas grandes, no es una cuestión esotérica ni nada, sino que hay gente especialista en eso, y quedan entonces sus datos personales, queda, queda, no es la única prueba a parte de los test psicológicos y toda la batería de pruebas que uno enfrenta en un proceso de contratación". Entonces, yo creo que ahí hay una serie de competencias que lamentablemente mirando desde la Ingeniería no se visualiza. Estamos muy preocupados de que está bien, o sea, yo se los manifiesto de esta manera a los alumnos, Uds. están aprendiendo, uno aprende, salen de la Universidad, y en ese minuto entonces me doy cuenta que no se nada, y empiezo a perder..." (D-09)

La preocupación también se traspasa hacia un ejercicio profesional frío desprovisto de principios que lo sustenten, en el cual la interacción se reduce al mínimo posible donde se enfatiza más la producción que la calidad de un trabajo bien realizado.

"...porque es fome recibir la atención como máquina, de una persona que te pregunta "y ud. a que viene", así con malos modales, entonces desgraciadamente salen así formados..." (D-12)

"...claro, y tan, tan, también con el sistema de empresa, en que yo voy a salir, me van a pagar, y me voy para la casa". (D-13)

Por lo anterior, el colectivo en investigación asume la importancia que adquiere para el futuro laboral, pero también personal del o la estudiante, el amplio abanico de posibilidades de una educación integral dirigida no sólo a lograr la excelencia profesional que también incorpore aspectos relacionados con la vida en sociedad.

"...yo estaba interesada en participar en ese tema porque yo veía que no sólo la parte profesional es la que se debe, no es cierto, desarrollar en la universidad, sino que la otra parte, y quizás la más importante que es la formación personal..." (D-11)

Esto constituye una tarea central en la intención de generar un modelo educativo basado en competencias, entre las cuales se destacan las de carácter genérico con base en los principios y valores de la responsabilidad social, y el como está se incorpora como competencia genérica al currículo, ya que intenta modificar los patrones culturales no desde lo conceptual, sino desde su ejercicio y concreción en el irse haciendo como persona, en los distintos escenarios que crea en su vida, por lo que es una mirada humanista, renovada y positiva del Ser Humano, que apela a su comprensión y capacidad para el cambio.

"...es que está dentro de los valores, de las habilidades de formación, yo creo que están en transmitirle a los estudiantes que no son óptimos cuando son, cuando tienen un determinado dominio de un área del saber..." (D-05)

Sin embargo, el desafío para la Universidad de Valparaíso y las otras cinco universidades que desarrollan el proyecto es el como *anclar* en sus estudiantes estos valores para que se transformen en una experiencia significativa y propia de su campo cultural. Y por otra parte, convencer a los equipos docentes en un espacio institucional desconfiado de los saberes populares y de las metas cualitativas, que estos significados más propios de la esfera privada influyen en el aprendizaje y desempeño laboral, por lo que se hace necesario considerarlos en la práctica pedagógica, pero sin caer en un simple reduccionismo y repetición mecánica de antiguas fórmulas disfrazadas de innovación.

"...estas mallas curriculares así de esta mano, según las competencias, las habilidades, todas esta nueva visión de malla curricular, y que para eso hay que ser todavía mucha sensibilidad en los docentes, porque todavía están muy pegados con el modelo antiguo". (D-05)

Para la implementación de metodologías constructivistas, resulta necesario que el o la estudiante asuman un rol más activo, comprometiéndose de mejor manera en su proceso de formación, sin embargo, no hay que caer en un exceso idealista al pensar que con el mero hecho de hacer una "clase distinta" se van a lograr cambios sustanciales en su actuar. Esto, por cierto, reconoce que los estudiantes pueden eventualmente asumir un enfoque más superficial de las materias tratadas, y por tanto, cumplir con sus obligaciones académicas sólo con la intención de avanzar en su malla curricular –"pasar el curso"–, sin adquirir mayor cercanía con la materia tratada, y en definitiva, sin vivenciar un aprendizaje significativo de su experiencia académica.

"Pero, eso tiene que ver con los alumnos, con los alumnos, dependiendo que es lo que quieren, y ahí viene una cuestión que es complicada, el alumno queremos que lo haga, queremos que se sienta bien, bueno si queremos que se sienta bien, para que le tiramos exámenes y el resto no. Te das cuenta, entonces, no queremos que se sienta bien, lo que tú quieres es que aprenda..." (D-06).

Entonces se puede deducir que el desempeño académico de cada estudiante no es fruto de la casualidad, y que involucra una serie de factores que condicionan sus intenciones y actuaciones, y que en el espacio compartido entre docente y estudiante existe una serie de expectativas tanto de uno como del otro, de roles y funciones que se esperan ver cumplidos.

"Con los profesores yo pienso que debe hacer una comunicación abierta porque es la única manera de aprender, que uno se hace una clase en cuanto tiempo reducido, pero esa clase tiene múltiples facetas, y si el estudiante tiene una buena relación con el profesor, ya le va a sacar el alma y no se va a dar cuenta, y consigo mismo, con su responsabilidad como ser humano, en como use la información porque en realidad está expuesta a muchos peligros, porque como son estudiantes mentalizados en otras cosas, entonces yo pienso que ahí es donde uno tiene que enfocarse, ahí es donde tiene que ir esta cosa de la responsabilidad social en varios ámbitos, no solamente uno solo". (D-11)

Es necesario considerar este punto, ya que muchos estudiantes que ingresan desde la enseñanza media están acostumbrados a la memorización de datos sin un análisis de los mismos, y por lo tanto pueden tomar distancia generando una suerte de "castigo" sobre aquellos/as docentes que buscan generar procesos de innovación que les obligan a asumir un rol más activo en la clase.

Lo cual es corroborado por los y las estudiantes, quienes señalan como un factor que les impide integrarse activamente en las clases es la falta de tiempo, esta

preocupación se centra en aquellas asignaturas que implican mayores exigencias de carácter académico.

"Es que a lo mejor no se puede hacer más porque no se cuenta con más tiempo". (E-01)

"Yo en el colegio casi nunca estudiaba y en el preuniversitario me quedaba dormido, pero acá no basta con asistir a clases, tienes que seguir estudiando en la casa, más encima hay que agarrarle la mano al profesor, hay que saber ver con que hay que estudiar porque la materia es muy densa". (E-03)

"Yo creo que el problema en sí es adaptarse es al cambio y al ritmo de estudio, porque aquí sales dos guías o una guía, con los ramos, entonces después no queda tiempo ni ganas, entonces ya tengo dos guías hechas, entonces hay que manejarse con los tiempos". (E-04)

La falta de tiempo a la que hacen mención no debiera resultar extraño, si tomamos en cuenta que las mallas curriculares, incluso a este nivel tan básico, ya contienen altos grados de complejidad y especificidad profesional, lo cual implica para aquellos estudiantes que presentan diferencias cualitativas en su formación previa, ya sean por provenir de instituciones con bajos grados de exigencia académica, o con escasos recursos pedagógicos ya sea por deficiencias sociales o económicas, un punto de partida muy distinto con aquellos otros que no sólo tienen solucionado estos temas, sino que también cuentan con recursos diversos, ya sean familiares, sociales u económicos, para enfrentar de mejor manera una carrera universitaria. En otras palabras, el capital humano y cultural de las familias condiciona necesariamente su actuar académico y extracurricular.

"Porque igual hay algunos que, o no están interesados o tienen otros problemas también, que de repente uno dice "bueno, porque no me toma en cuenta", pero, en realidad no es que no me quiera tomar en cuenta, sino que hay otros problemas familiares, hay uno que es de Arica, no tiene plata para la pensión, que no le salió beca de almuerzo, que está tomando...quizás, o sea, hay otras cosas que pasan más allá del contenido que uno igual como profesor hay que como orientar y hay que alertar". (D-13)

Sin embargo, estos hallazgos deben ser considerados como parte del contexto en el cual se va a desarrollar la práctica educativa, los cuales más allá del cariz positivo o negativo que pudiera sustraerse a partir de ellos encierran elementos que enriquecen la discusión sobre el modelo pedagógico más efectivo para enfrentar el ya complejo espacio de mediación entre docente y alumno/a en la educación superior.

Para el colectivo docente resulta sumamente necesario el reconocerlo, ya que la educación no se realiza en un vacío personal ni social, sino que en una trama de factores y relaciones en la que influyen y son influidos quienes intervienen en él, y como proceso que se basa en la comunicación y en la construcción de mundo que se hace a partir del lenguaje, el intento de establecer la base intangible con la cual los y las estudiantes ingresan a la universidad, que va más allá de sus

puntajes de ingreso o situación socioeconómica, tienen todo un mundo de significados propios, que se debe descubrir, ya que configura la carga emocional que da sentido a su campo cultural.

"...yo diría que la primera responsabilidad social es saber de donde viene el chico, y con que viene, que mochila trae, todos traemos una mochila, algunos más liviana, otros más pesadas, pero la primera responsabilidad yo creo que le cabe a la universidad es saber bueno, a quien tiene adentro". (D-09)

Esta carga emocional constituye el capital personal con el cual ingresan a la educación superior, y si bien algunas situaciones de contexto en lo que se refiere al aprendizaje han sido vislumbradas en algunas teorías, como la del Enfoque de Elswitle, en cuanto a los factores que constituyen la motivación de su actuar no han sido estudiadas ni analizadas en profundidad en el ámbito universitario, generando espacios opacos y desconocidos para el o la docente, y para la propia institución universitaria, especialmente sobre las facetas de la vida cotidiana con las cuales ingresan muchos y muchas de las jóvenes al sistema de educación superior. Así lo afirman los y las estudiantes quienes expresan como la presión y la expectativa social influye en su decisión de ingreso a la universidad.

"Hoy en día a la hora de elegir una carrera uno no puede evitar pensar en lo laboral y lo monetario, porque por ejemplo a mi me gusta arte, pero no puedo pensar solamente en eso, me gusta arte, me gusta pedagogía, también tengo que pensar en mi futuro, y es algo que no se puede evitar es algo que hoy en día está muy fijo en nosotros, en la sociedad más que nada la que impide realmente podamos guiarnos solamente por lo que más nos gusta". (E-03)

De esta forma, los y las docentes manifiestan su inquietud por hacer del espacio de clases una experiencia que mejore su función docente que les permita comprender y asimilar esta realidad con las herramientas adecuadas. Este reconocimiento por mejorar sus destrezas pedagógicas es asumido por la totalidad de los y las docentes de la muestra. A partir de esta afirmación podemos establecer que quienes están más abiertos a los procesos de innovación curricular, demuestran entre otras competencias personales: adaptabilidad a los cambios, flexibilidad, creatividad e innovación, y búsqueda de la excelencia.

"...uno tiene que enseñar desde una perspectiva de los 360°". (D-09)

"Enseñar para mí siempre va a ser un desafío, yo creo que uno siempre tiene que estar...o sea, yo pienso, que uno siempre debe estar en esto, siempre tiene que estar buscando la mejor manera de llegar a los estudiantes, la mejor forma de hacer conciente un tema, y desde cualquier punto de vista..." (D-10)

Esto trae consigo una modificación del patrón actitudinal, ya que está inherente al sentido de una formación, ya no dirigida simplemente a alumnos, sino que a personas, lo que obliga a poner mayor atención a sus requerimientos, lo que facilita y mejora la relación que se establece, principalmente, al interior del aula de

clases. Perciben también a partir de ello, la necesidad de relacionarse de una nueva manera, en general, en otras facetas más personales y con un profundo sentido del ser. El significado de la función docente es asumido como un esfuerzo de sentido personal que supera el sentido común, coherente con la visión de mundo que se aspira.

Esta trascendencia es palpable en la preocupación no sólo de ser buenos profesionales, también es transformarse en buenas personas, con todo la carga subjetiva que implica aquello. En este sentido, la transmisión de conceptos y valores se hace también en el hacer, responsabilizándose y comprendiendo de mejor manera sus propios actos.

Esta responsabilidad en su función docente implica una intencionalidad tanto en el discurso como en la práctica de mejorar la entrega de contenidos, a estar permanentemente autoevaluando y cuestionando su forma de hacer clases, a generarles un mayor trabajo de reflexión y de estudio, el cual si bien existía, no estaba del todo ordenado y sistematizado, y particularmente, a renovar su actuación como “docente-formador de personas” frente al estudiantado y sus colegas.

Competencias	Formalizadas en el currículo	Estilos de Enseñanza
Básicas	No se declaran.	"...yo pido trabajos escritos, y estamos en el punto del "copy pages", entonces hay faltas de capacidad de redacción, hay faltas de ortografía..." (D-09)
Genéricas	No se declaran.	"...que se les ocurra tomar al abuelito de la mano, cogerlo para tomar asiento, que sean amables, tiernos con los pacientes, que no los traten como cosas, porque los abuelitos de ojos son casi siempre ciegos porque ven muy poquito, entonces uno tiene que ayudar". (D-12)
Específicas	No se declaran.	No se declaran.

A partir de las respuestas del colectivo en estudio surgen una serie de competencias que deben estar presentes en el actuar del o la estudiante de la Universidad de Valparaíso.

Competencias	Formalizadas en el currículo	Estilos de Enseñanza
Básicas (Saber Hacer)	No se declaran.	<ul style="list-style-type: none"> • Correcta expresión oral y escrita. • Capacidad de síntesis y redacción.
Genéricas (Saber Ser y Estar)	No se declaran.	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento ético. • Liderazgo profesional. • Compromiso. • Trabajo en Equipo. • Trabajo Interdisciplinario. • Capacidad de aprender a aprender. • Conciencia metacognitiva. • Comunicación efectiva. • Conciencia social. • Participación y ciudadanía. • Confianza. • Cuidado del medio ambiente • Creatividad. • Asertividad. • Honestidad • Empatía. • Saber escuchar. • Criterio de selección. • Respeto a la norma y reglamentación vigente. • Emprendor/a • Actitud positiva.
Específicas (Saber)	No se declaran.	No se declaran.

4.4 RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y PERFILES DE COMPETENCIAS ESTUDIANTE Y EGRESADO/A

Esta última fase corresponde a la configuración de un perfil caracterizado por la responsabilidad social tanto para estudiantes como egresados/as de la Universidad de Valparaíso.

La construcción de este perfil toma como base a la información recabada de los y las docentes participantes en la investigación, quienes a través de sus comentarios establecen una serie de cualidades que deben estar presentes e intencionadas en el desarrollo de su práctica pedagógica. Recordamos que las competencias identificadas en este análisis corresponden a las de carácter genérico, por lo que expresamente no se incluyen competencias específicas de cada carrera a la cual pertenece el colectivo.

Este análisis permite visibilizar una serie de competencias transversales relacionadas con la responsabilidad social en la formación de pre-grado, intencionarlas en el currículum y las metodologías de enseñanza, e incorporarlas como parte del perfil profesional.

Para ello se organiza en una primera instancia una Matriz de Equivalencia que permite transformar estas cualidades descritas como valores en unidades de competencia, es así como cada principio considerado dentro de la responsabilidad social contiene esta serie de competencias genéricas, las cuales posteriormente se dividen en los perfiles ya mencionados.

En el primer análisis se recoge las sugerencias en torno a un perfil del estudiante con responsabilidad social, en el cual el énfasis está puesto en los aspectos ligados a los valores del plano universitario, como la interdisciplinariedad, la excelencia y el compromiso con la verdad. Básicamente se funda un rol de estudiante abierto al conocimiento y al aprendizaje, que logre conectar distintas áreas de conocimiento e integrarlas en una perspectiva común, que sea creativo, emprendedor y autónomo, pero que reconozca sus falencias e intente corregirlas.

Curiosamente no se hace mención a los principios de "Aceptación y aprecio de la diversidad", que están relacionados con la multiculturalidad y la apertura al mundo, una aspecto que se torna relevante ante la posibilidad de traslado y continuación de estudios en universidades de otros países, sin embargo esta omisión puede deberse más bien a los escasos espacios que existen para conocer e intercambiar ideas y opiniones con otros profesionales y/o culturas, un hecho que se ha intentando paulatinamente de revertir.

Por otra parte, la construcción del perfil del o la egresada se hace especial mención a la conciencia social, lo que involucra esta forma en que los y las docentes comprenden la Responsabilidad Social como parte de su actuar personal, este sentido se traspasa a la necesidad de constituir más que un perfil profesional una forma de ser, total y permanente de la persona, que se ve expresada en todos los ámbitos de su desarrollo como tal. Esto implica que la parte profesional pierde centralidad en el discurso, aunque no importancia cuando se relacionan con la excelencia académica y profesional, pero esos aspectos resultan secundarios sino se corresponden con un trato y estilo personal de *hacer las cosas* que supera el establecimiento de relaciones de carácter utilitario.

a) Matriz de equivalencia entre principios y valores RSU y competencias genéricas

Para la elaboración de esta matriz de equivalencia se han considerado los valores de la Responsabilidad Social definidos por Universidad Construye País (UCP) divididos en tres planos o ámbitos: Personal, Social y Universitario, desde donde se encuentran los once principios orientadores, que para estos efectos serán definidos como competencias genéricas, con su respectiva conceptualización y unidad de competencia.

Matriz de Equivalencia			
Competencias Genéricas y RSU			
Ámbito	Denominación Competencia	Conceptualización	Unidades de Competencia
Personal	Dignidad de la Persona	Es la comprensión práctica de que el ser humano es un fin en sí mismo y no un medio para un objetivo específico.	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento ético. • Empatía. • Saber escuchar. • Confianza. • Respeto • Cortesía • Valoración del otro/a
	Integridad	Es la coherencia entre las acciones y los principios y valores, las cuales se destacan por su rectitud, transparencia y honestidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la norma y reglamentación vigente. • Honestidad • Comportamiento responsable en la entrega de información.
	Libertad	Es el respeto a los derechos y libertades de todos y todas las personas que integran una comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad. • Respeto y valoración de la opinión del otro
Social	Bien común y equidad social	Es la capacidad para reconocer la falta de oportunidades y condiciones materiales, sociales, culturales y espirituales de la sociedad y de quienes la integran y de aportar para su superación y mejor desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social. • Compromiso cívico.
	Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente	Es la preocupación por preservar y cuidar la diversidad, la complejidad y el funcionamiento del sistema ecológico que sirve de sostenimiento a la vida, y de implementar iniciativas que permitan su recuperación y protección.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado del medio ambiente • Sensibilidad hacia los temas medioambientales
	Sociabilidad y	La capacidad de relacionarse y participar en conjunto con otros/as, por	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en Equipo.

	solidaridad para la convivencia	lo cual se reconoce y valora el aporte solidario de todos/as en la construcción de la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación efectiva. • Saber comunicarse y escuchar
	Aceptación y aprecio de la diversidad	Es la capacidad de valorar al otro/a e integrarlo a la sociedad sin discriminación por razones de raza, sexo, edad, condición religiosa, social ni política.	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
	Ciudadanía, democracia y participación	Práctica de la persona que se hace consciente de los derechos y obligaciones que adquiere por el mero hecho de pertenecer a una comunidad social y/o política, de carácter nacional, regional o local, y a través de la cual se contribuye a la construcción y cambio de la misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo profesional. • Participación ciudadana.
Universitario	Compromiso con la verdad	Es el resultado de una relación de conocimientos y siempre está en progreso, se expresa en el respeto a las diversas dimensiones del conocimiento, la humildad que reconoce la superación de los conocimientos, la capacidad de diálogo que incorpora los distintos aportes, la honestidad y la prudencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Honestidad • Capacidad de aprender a aprender. • Conciencia metacognitiva.
	Excelencia	Expresión de calidad superior que distingue y hace objeto de especial aprecio al quehacer de personas y organizaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Criterio de selección. • Creatividad. • Emprendor/a • Actitud positiva.
	Interdependencia e interdisciplinaria	Es un enfoque que reconoce la complejidad de los problemas de la sociedad, abordándolos desde diversos puntos de vista, integrando las distintas perspectivas que permita una comprensión total de los fenómenos y soluciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo interdisciplinario • Capacidad para relacionarse, comunicar y escuchar a otros.

b) Perfil del Estudiante de la Universidad de Valparaíso con Responsabilidad Social

PERFIL ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO CON RESPONSABILIDAD SOCIAL		
COMPETENCIAS DEL ÁMBITO PERSONAL		
COMPETENCIA	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIO DE REALIZACIÓN
1. Dignidad de la Persona	a) Comportamiento ético	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es capaz de mantener el control y tomar decisiones difíciles basándose en sus principios personales. ➤ Constantemente se ve enfrentado a dilemas éticos eligiendo la alternativa que considera correcta en base a un examen y juicio racional de cada una de ellas. ➤ Reconoce la trascendencia y el significado profundo de cada uno de sus actos, manteniendo una correspondencia lógica entre éstos y los principios que lo/la guían. ➤ Cumple con sus deberes y obligaciones, es constante en sus afectos y no defrauda la confianza depositada en él o ella.
	b) Empatía	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es leal, verídica/o y fiel en el trato con las personas. ➤ Acepta a las personas tal y como son, sin importarles su edad, género, condición social, económica y sexual.
	c) Sabe escuchar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demuestra sincero interés por el relato de las personas. ➤ Actúa con moderación y criterio frente a los relatos personales. ➤ Hace sentir a las personas consideradas y atendidas en sus necesidades. ➤ Colabora en la construcción de relaciones más armónicas entre las personas.
	d) Confianza	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es capaz de valorar a las personas por sus cualidades y virtudes. ➤ Reconoce que existe una dependencia recíproca de las personas. ➤ Acepta y reconoce las creencias de los demás aún cuando son diferentes o contrarias a las propias. ➤ Considera que todas las personas son igualmente valiosas, ya que todos y todas cumplen un rol en la vida.

2. Integridad	a) Respeto a la norma y reglamentación vigente.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acepta la existencia de una autoridad que lidere hacia el bien común. ➤ Respeta las normas como una forma de actuar frente a determinadas situaciones. ➤ Demuestra disposición para entender, acatar y actuar dentro de las directrices y normas organizacionales y sociales.
	b) Honestidad	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pone de manifiesto aspectos ocultos aunque esto signifique enfrentarse a situaciones difíciles. ➤ Comprende que todas sus acciones repercuten en los diversos ámbitos de su entorno. ➤ Se hace cargo de las consecuencias de sus propios actos. ➤ No genera falsas expectativas en las personas. ➤ Reconoce con humildad sus limitaciones y debilidades.
3. Libertad	a) Asertividad	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es leal, verídica/o y fiel en el trato con las personas. ➤ Resguarda la integridad de la(s) persona(s) con las cuales se relaciona. ➤ No emite juicios morales sobre la(s) persona(s) con las cuales se relaciona. ➤ Actúa con prudencia y criterio frente a situaciones conflictivas.

PERFIL ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO CON RESPONSABILIDAD SOCIAL		
COMPETENCIAS DEL ÁMBITO SOCIAL		
COMPETENCIA	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIO DE REALIZACIÓN
1. Bien común y equidad social	a) Conciencia social.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante participa y colabora voluntariamente con organizaciones solidarias. ➤ El o la estudiante organiza actividades de ayuda dirigida a personas y comunidades en desventaja social. ➤ Toma conciencia y considera que es necesario otorgar igualdad de oportunidades para todos/as. ➤ Participa en campañas solidarias aportando sus conocimientos y habilidades voluntariamente para apoyar organizaciones sin fines de lucro.
	b) Compromiso cívico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante se compromete en con causas políticas y sociales que tienen como fin vencer la desigualdad social. ➤ Cree en la búsqueda del bien común. ➤ Busca compartir con otras personas sus preocupaciones para establecer la búsqueda de soluciones factibles para resolver la desigualdad social.
2. Desarrollo sostenible y medio ambiente	a) Cuidado del medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante utiliza racionalmente los recursos naturales como agua, electricidad y otras fuentes de energía no renovables. ➤ Respeta las normas medioambientales como una forma de resguardar los espacios naturales. ➤ Contribuye al cuidado de los espacios naturales botando los desechos en los lugares establecidos para ello. ➤ Está dispuesto a reciclar sus desechos para la obtención de un ambiente libre de contaminación. ➤ Ayuda en la preservación de especies animales y/o vegetales colaborando en organizaciones que se especializan en el cuidado de la flora y fauna natural. ➤ Compra materiales y productos que no contengan materiales dañinos para el medio ambiente. ➤ Es cuidadoso/a con los procedimientos que involucra el uso de sustancias nocivas para el medio ambiente, anulando o minimizando su eventual impacto en el ecosistema.

3. Sociabilidad y solidaridad para la convivencia	a) Trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante aporta con sus conocimientos para el logro de metas comunes. ➤ Identifica claramente los objetivos del grupo y orienta su trabajo a la consecución de los mismos ➤ Tiene disposición a colaborar con otros/as. ➤ Antepone los intereses colectivos a los personales.
	b) Comunicación efectiva	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante establece relaciones significativas con las personas. ➤ Crea relaciones profundas con las personas basadas en el afecto y el respeto mutuo.
5. Ciudadanía, democracia y participación	a) Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante toma decisiones en base al consenso y la confianza de la(s) persona(s). ➤ El o la estudiante es capaz de construir relaciones de complementariedad y respeto con la(s) persona(s). ➤ Logra influir en las personas para el bien común. ➤ Demuestra libertad para seleccionar los propios objetivos. ➤ Es perseverante en el logro de las metas comunes. ➤ Está dispuesto a entregar y recibir información. ➤ Actúa con moderación y cautela cuando la situación lo amerita. ➤ Es capaz de reconocer sus errores y aceptar los errores de los/as otros/as. ➤ Acepta y reconoce la opinión de los/as demás. ➤ Coordina las acciones para alcanzar las metas comunes, reconociendo el aporte de cada uno/a en su obtención.
	b) Participación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante se encuentra inscrito en los registros electorales. ➤ El o la estudiante se involucra en las actividades de su comunidad. ➤ El o la estudiante participa en movimientos gremiales, sociales, políticos y/o deportivos. ➤ Concorre a votar en las elecciones de la universidad. ➤ Participa en asambleas estudiantiles. ➤ Integra alguna organización de carácter gremial, social, político o deportivo. ➤ Reconoce y acepta el valor de diversas doctrinas o posiciones.

PERFIL ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO CON RESPONSABILIDAD SOCIAL		
COMPETENCIAS DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO		
COMPETENCIA	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIO DE REALIZACIÓN
1. Compromiso con la verdad	a) Honestidad	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se hace cargo de las consecuencias de sus propios actos. ➤ Reconoce con humildad sus limitaciones y debilidades. ➤ Mantiene un alto compromiso con la calidad, por lo que siempre está buscando mejorar su desempeño académico.
	b) Capacidad de aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante se compromete con su proceso de aprendizaje y reconoce lo importante de cada materia y asignatura. ➤ Asiste a clases y cumple con sus obligaciones académicas con la intención de aprender. ➤ Asiste a otras actividades para complementar su formación profesional, tales como charlas, seminarios o cursos, relacionados o no con la carrera. ➤ Tiene incorporado hábitos de estudio y de manejo de sus tiempos académicos.
	c) Conciencia metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante es capaz de configurar y establecer relaciones entre los contenidos y materias expuestas. ➤ Logra reconocer y diferenciar los contenidos más relevantes de cada materia. ➤ Establece relaciones y confluencias entre los contenidos y materias expuestas con situaciones profesionales. ➤ Demuestra capacidad para configurar nuevos alcances y conocimientos de las materias tratadas. ➤ Busca una perspectiva que sintetice distintos tipos de conocimiento.

2. Excelencia	a) Criterio de selección	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante comprende y analiza aplicando su criterio para seleccionar la información más pertinente. ➤ El o la estudiante da a conocer su opinión y aporta con datos útiles para la clase. ➤ Demuestra juicio crítico y reflexivo. ➤ Entrega información verídica y confiable garantizando a la(s) persona(s) su utilidad.
	b) Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante demuestra creatividad e innovación en su desempeño académico. ➤ Es innovador/a y práctico/a, buscando nuevas alternativas de solución y se arriesga a romper los esquemas tradicionales. ➤ El o la estudiante aborda las soluciones desde diferentes puntos de vista aplicando su criterio y conocimientos para seleccionar alternativas.
	c) Emprendedor/a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante propone y genera nuevas iniciativas de desarrollo personal, académico y/o profesional. ➤ El o la estudiante es autónomo en la toma de decisiones. ➤ El o la estudiante comparte con sus compañeros/as sus hallazgos. ➤ Demuestra liderazgo y capacidad de convocatoria para generar iniciativas. ➤ Presenta y participa en proyectos aplicando sus conocimientos y habilidades adquiridas en la formación académica.
	d) Actitud positiva	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la estudiante comparte ideas, opiniones y sentimientos con sus pares. ➤ El o la estudiante es tolerante frente a situaciones de presión, controlando y manteniendo la calma. ➤ Realiza sus mayores esfuerzos para encontrar el método más confiable para resolver situaciones problemática. ➤ Está orientado/a al logro y a la excelencia profesional. ➤ Es exigente consigo mismo, reconoce sus errores, no los oculta e intenta enmendarlos. ➤ Es capaz de adaptarse a situaciones no previstas con anterioridad en su planificación. ➤ Tolera situaciones negativas manejando la frustración, sin permitir que lo/la afecten sentimientos negativos. ➤ Guía a sus compañeros/as hacia el logro de las metas comunes a pesar de las dificultades y contratiempos.

3. Interdependencia y interdisciplinariedad	a) Trabajo interdisciplinario	<ul style="list-style-type: none">➤ El o la estudiante comprende que las alternativas de solución pueden tenerlas otros/as profesionales y/o disciplinas.➤ El o la estudiante reconoce que su profesión no tiene las respuestas a todas las problemáticas que le toca enfrentar.➤ Está motivado a descubrir y conocer nuevas perspectivas.➤ Reconoce las diferencias como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal.
--	--------------------------------------	--

c) Perfil Egresado/a de la Universidad de Valparaíso con Responsabilidad Social

PERFIL EGRESADO/A DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO CON RESPONSABILIDAD SOCIAL		
COMPETENCIAS DEL ÁMBITO PERSONAL		
COMPETENCIA	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIO DE REALIZACIÓN
1. Dignidad de la Persona	a) Comportamiento ético	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada procura mantener una coherencia entre sus principios y sus acciones. ➤ El o la egresada asume y respeta sus compromisos. ➤ Es capaz de mantener el control y tomar decisiones difíciles basándose en sus principios personales. ➤ Constantemente se ve enfrentado a dilemas éticos eligiendo la alternativa que considera correcta en base a un examen y juicio racional de cada una de ellas. ➤ Reconoce la trascendencia y el significado profundo de cada uno de sus actos, manteniendo una correspondencia lógica entre éstos y los principios que lo/la guían. ➤ Cumple con sus deberes y obligaciones, es constante en sus afectos y no defrauda la confianza depositada en él o ella.
	b) Empatía	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada es capaz de comprender a la(s) persona(s) y adaptarse a la realidad de ellas. ➤ Es leal, verídica/o y fiel en el trato con las personas. ➤ Acepta a las personas tal y como son, sin importarles su edad, género, condición social, económica y sexual. ➤ Comprende la situación del otro/a entregando su esfuerzo personal y profesional para compartir y proporcionar su ayuda.
	c) Saber escuchar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada es capaz de escuchar a la(s) persona(s) con atención y deferencia. ➤ El o la egresada analiza con prudencia y criterio los relatos personales. ➤ Hace sentir a las personas consideradas y atendidas en sus necesidades. ➤ Colabora en la construcción de relaciones más armónicas entre las personas.

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acepta a las personas tal y como son, sin importarles su edad, género, condición social, económica y sexual. ➤ Demuestra sincero interés por el relato de las personas.
	d) Respeto	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada reconoce la dignidad de la persona humana en toda circunstancia. ➤ El o la egresada acepta y valida las opciones políticas, religiosas y sexuales de las personas aunque no las comparta. ➤ Demuestra tolerancia y respeto por todas las personas, independiente de su condición social, económica, religiosa o sexual. ➤ Aprecia el valor de la vida humana en toda circunstancia y lugar, considera que toda vida humana es valiosa.
	e) Cortesía	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada mantiene un trato cordial con la(s) persona(s) con las cuales interactúa. ➤ El o la egresada trata a todas la(s) personas como iguales. ➤ Demuestra una preocupación real por responder adecuadamente a los requerimientos de la persona.
	f) Valoración del otro.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada respeta al otro/a como un legítimo otro en su convivencia diaria. ➤ El o la egresada aprecia el valor de todas las personas independiente de su condición social, económica, política, sexual, religiosa y/o étnica. ➤ No discrimina a las personas en su actuar personal ni en su acción profesional. ➤ Es capaz de valorar a las personas por sus cualidades y virtudes. ➤ Reconoce que existe una dependencia reciproca de las personas. ➤ Acepta y reconoce las creencias de los demás aún cuando son diferentes o contrarias a las propias. ➤ Considera que todas las personas son igualmente valiosas, ya que todos y todas cumplen un rol en la vida. ➤ Expresa confianza en el actuar de las personas.
2. Integridad	a) Respeto a la norma y reglamentación vigente.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada se compromete en el cumplimiento de las leyes y normas establecidas. ➤ Acepta la existencia de una autoridad que lidere hacia el bien común. ➤ Respeto las normas como una forma de actuar frente a determinadas situaciones. ➤ Demuestra disposición para entender, acatar y actuar

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ dentro de las directrices y normas organizacionales y sociales.
	b) Honestidad	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada demuestra apego a la verdad y no oculta datos o información que pudieran afectar a terceros. ➤ El o la egresada actúa con rectitud y confianza ante cualquier evento o circunstancia. ➤ Pone de manifiesto aspectos ocultos aunque esto signifique enfrentarse a situaciones difíciles. ➤ Comprende que todas sus acciones repercuten en los diversos ámbitos de su entorno. ➤ Se hace cargo de las consecuencias de sus propios actos. ➤ No genera falsas expectativas en las personas. ➤ Reconoce con humildad sus limitaciones y debilidades.
	c) Comportamiento responsable en la entrega de información.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada se compromete siempre con la verdad en su desempeño. ➤ El o la egresada se compromete siempre con la calidad en su desempeño. ➤ El o la egresada no oculta información sobre su desempeño para obtener éxito profesional. ➤ El o la egresada da a conocer su opinión ante situaciones que no comparte. ➤ El o la egresada hace un buen uso de la información manteniendo la reserva para no afectar a terceros. ➤ El o la egresada se compromete en la entrega de información verídica sin falsear datos de ella para provecho propio o de terceros.
3. Libertad	a) Respeto y valoración de la opinión del otro.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada confía en la opinión de la(s) persona(s). ➤ El o la egresada acepta la opinión de la(s) persona(s) aunque no las comparta. ➤ Expresa confianza en el actuar de las personas. ➤ Expone y facilita toda la información que está a su alcance para la toma de decisiones. ➤ Acepta y reconoce las decisiones de los demás aún cuando son diferentes o contrarias a las propias. ➤ Reconoce las diferencias como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal.

PERFIL EGRESADO/A DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO CON RESPONSABILIDAD SOCIAL		
COMPETENCIAS DEL ÁMBITO SOCIAL		
COMPETENCIA	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIO DE REALIZACIÓN
1. Bien común y equidad social	a) Conciencia social.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada participa en campañas solidarias aportando sus conocimientos y habilidades profesionales voluntariamente para apoyar organizaciones sin fines de lucro. ➤ El o la egresada organiza actividades de ayuda dirigida a personas y comunidades en desventaja social. ➤ El o la egresada colabora en la formación de otras personas. ➤ El o la egresada adquiere productos que otorgan un porcentaje de sus utilidades para fundaciones de ayuda social, que respetan las leyes laborales y/o medioambientales. ➤ Toma conciencia y considera que es necesario otorgar igualdad de oportunidades para todos/as. ➤ Compra materiales y productos que no contengan materiales dañinos para el medio ambiente, de empresas que respetan las normativas laborales y entregan parte de sus ganancias para el desarrollo de fundaciones u organizaciones de ayuda social.
	b) Compromiso cívico.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada se compromete en con causas políticas y sociales que tienen como fin vencer la desigualdad social. ➤ Cree en la búsqueda del bien común. ➤ Pone a disposición de la comunidad sus conocimientos y habilidades técnicas para lograr igualdad de condiciones en las personas en el acceso a servicios de calidad. ➤ Organiza actividades que van en beneficio de personas y comunidades en desventaja social. ➤ Busca compartir con otras personas sus preocupaciones para establecer la búsqueda de soluciones factibles para resolver la desigualdad social.
2. Desarrollo sostenible y medio ambiente	a) Sensibilidad hacia los temas medioambientales.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada cumple y promueve la reglamentación medioambiental vigente. ➤ El o la egresada cuida y mantiene los espacios naturales. ➤ El o la egresada respeta y protege toda forma de vida. ➤ El o la egresada utiliza racionalmente los recursos naturales como agua, electricidad y otras

		<p>fuentes de energía no renovables.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeto las normas medioambientales como una forma de resguardar los espacios naturales. ➤ Demuestra disposición para entender, acatar y actuar dentro de las directrices y normas medioambientales. ➤ Contribuye al cuidado de los espacios naturales botando los desechos en los lugares establecidos para ello. ➤ Está dispuesto a reciclar sus desechos para la obtención de un ambiente libre de contaminación. ➤ Ayuda en la preservación de especies animales y/o vegetales aportando recursos a organizaciones que se especializan en el cuidado de la flora y fauna natural. ➤ Compra materiales y productos que no contengan materiales dañinos para el medio ambiente. ➤ Es cuidadoso/a con los procedimientos que involucra el uso de sustancias nocivas para el medio ambiente, anulando o minimizando su eventual impacto en el ecosistema. ➤ Incorpora la producción limpia en los procesos industriales. ➤ Se compromete al logro de metas medioambientales por muy exigentes que éstas parezcan.
3. Sociabilidad y solidaridad para la convivencia	a) Trabaja en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada aporta con sus conocimientos para el logro de metas comunes. ➤ Identifica claramente los objetivos del grupo y orienta su trabajo a la consecución de los mismos. ➤ Tiene disposición a colaborar con otros/as. ➤ Antepone los intereses colectivos a los personales.
	b) Saber comunicarse y escuchar.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada establece relaciones significativas con las personas. ➤ Es leal, verídica/o y fiel en el trato con las personas. ➤ Crea relaciones profundas con las personas basadas en el afecto y el respeto mutuo.
4. Aceptación y aprecio de la diversidad	a) Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada valora y respeta a las diversas etnias y culturas. ➤ El o la egresada reconoce y respeta los saberes populares como una expresión cultural de la(s) persona(s). ➤ El o la egresada acepta y valida las opciones políticas, religiosas y sexuales de las personas aunque no las comparta. ➤ Contribuye a la mantención y resguardo de las culturas originarias. ➤ Considera el conocimiento popular como una expresión cultural de las personas, e intenta asimilarlo y reconocerlo en su ejercicio profesional. ➤ Comparte con personas de diversos orígenes y opciones, aceptándolos en su diferencia y diversidad como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal.

5. Ciudadanía, democracia y participación	a) Demuestra liderazgo profesional.	<ul style="list-style-type: none">➤ El o la egresada asume un liderazgo democrático.➤ El o la egresada toma decisiones en base al consenso y la confianza de la(s) persona(s).➤ El o la egresada es capaz de construir relaciones de complementariedad y respeto con la(s) persona(s).➤ Logra influir en las personas para el bien común.➤ Demuestra libertad para seleccionar los propios objetivos.➤ Es perseverante en el logro de las metas comunes.➤ Está dispuesto a entregar y recibir información.➤ Actúa con moderación y cautela cuando la situación lo amerita.➤ Es capaz de reconocer sus errores y aceptar los errores de los/as otros/as.➤ Acepta y reconoce la opinión de los/as demás.➤ Coordina las acciones para alcanzar las metas comunes, reconociendo el aporte de cada uno/a en su obtención.
	b) Participación ciudadana	<ul style="list-style-type: none">➤ El o la egresada se encuentra inscrito en los registros electorales.➤ El o la egresada se involucra en las actividades de su comunidad.➤ El o la egresada participa en movimientos gremiales, sociales, políticos y/o deportivos.➤ Concorre a votar en las elecciones.➤ Pone a disposición de la comunidad sus conocimientos y habilidades técnicas para lograr igualdad de condiciones en las personas en el acceso a servicios de calidad.➤ Organiza actividades que van en beneficio de personas y comunidades en desventaja social.➤ Busca compartir con otras personas sus preocupaciones para establecer la búsqueda de soluciones factibles para resolver la desigualdad social.➤ Integra alguna organización de carácter gremial, social, político o deportivo.➤ Reconoce y acepta el valor de diversas doctrinas o posiciones.

PERFIL EGRESADO/A DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO CON RESPONSABILIDAD SOCIAL		
COMPETENCIAS DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO		
COMPETENCIA	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIO DE REALIZACIÓN
1. Compromiso con la verdad	a) Honestidad	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pone de manifiesto aspectos ocultos aunque esto signifique enfrentarse a situaciones difíciles. ➤ Comprende que todas sus acciones repercuten en los diversos ámbitos de su entorno. ➤ Se hace cargo de las consecuencias de sus propios actos. ➤ Reconoce con humildad sus limitaciones y debilidades. ➤ Mantiene un alto compromiso con la calidad, por lo que siempre está buscando mejorar su desempeño académico.
	b) Capacidad de aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada se compromete con aprender y reconoce la importante de seguir perfeccionándose. ➤ Asiste a otras actividades para complementar su formación profesional, tales como charlas, seminarios o cursos, relacionados o no con su profesión.
	c) Conciencia metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada es capaz de establecer relaciones y confluencias entre sus conocimientos con situaciones profesionales que le toca enfrentar. ➤ Demuestra capacidad para configurar nuevos alcances y conocimientos de sus conocimientos. ➤ Busca una perspectiva que sintetice distintos tipos de conocimiento.
2. Excelencia	a) Criterio de selección	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada comprende y analiza la información aplicando su criterio para seleccionar la información más pertinente. ➤ Demuestra juicio crítico y reflexivo. ➤ Es capaz de comunicarse adecuadamente. ➤ Entrega información verídica y confiable garantizando a la(s) persona(s) su utilidad.

	<p>b) Creatividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada aborda las soluciones desde diferentes puntos de vista. ➤ El o la egresada aplica su criterio y conocimiento para la seleccionar alternativas ➤ Demuestra juicio crítico y reflexivo. ➤ Suele hacer sus mayores esfuerzos para encontrar el método más confiable para resolver situaciones problemática. ➤ Está orientado/a al logro y a la excelencia profesional. ➤ Es exigente consigo mismo, reconoce sus errores, no los oculta e intenta enmendarlos.
	<p>c) Emprendedor/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demuestra liderazgo y capacidad de convocatoria para generar iniciativas. ➤ Tiene espíritu colaborativo. ➤ Toma decisiones con responsabilidad, haciéndose cargo de ellas. ➤ Presenta y participa en proyectos aplicando sus conocimientos y habilidades adquiridas en la formación académica. ➤ Es capaz de detectar ámbitos no explorados profesionalmente e intervenir en ellos con creatividad. ➤ Propone o genera nuevas oportunidades de conocimiento y destrezas académicas y profesionales.
	<p>d) Actitud positiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es capaz de adaptarse a situaciones no previstas con anterioridad en su planificación. ➤ Tolera situaciones negativas manejando la frustración, sin permitir que lo/la afecten sentimientos negativos. ➤ Apela a entregar lo mejor de sí pero sin generar falsas expectativas en las personas. ➤ Actúa de forma constante y persistente en el logro de sus objetivos. ➤ Suele hacer sus mayores esfuerzos para encontrar el método más confiable para resolver situaciones problemática. ➤ Está orientado/a al logro y a la excelencia profesional. ➤ Es exigente consigo mismo, reconoce sus errores, no los oculta e intenta enmendarlos. ➤ Es capaz de adaptarse a situaciones no previstas con anterioridad en su planificación. ➤ Tolera situaciones negativas manejando la frustración, sin permitir que lo/la afecten sentimientos negativos. ➤ Guía a sus colegas hacia el logro de las metas comunes a pesar de las dificultades y contratiempos.

3. Interdependencia y interdisciplinariedad	a) Trabajo interdisciplinario.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada reconoce los méritos académicos de otros profesionales. ➤ El o la egresada comprende que las alternativas de solución pueden tenerlas otros/as profesionales y/o disciplinas. ➤ El o la egresada reconoce que su profesión no tiene las respuestas a todas las problemáticas que le toca enfrentar. ➤ Identifica claramente los objetivos del grupo y orienta su trabajo a la consecución de los mismos. ➤ Tiene disposición a colaborar con otros/as. ➤ Antepone los intereses colectivos a los personales. ➤ Expresa confianza y apoyo en el actuar profesional de sus colegas. ➤ Está motivado a descubrir y conocer nuevas perspectivas.
	b) Capacidad para relacionarse, comunicarse y escuchar a otros.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El o la egresada comparte y respeta espacios laborales con otros/as profesionales. ➤ El o la egresada comparte sus conocimientos especializados con otros/as profesionales. ➤ Es capaz de resolver las diferencias aceptando el punto de vista del otro/a. ➤ Reconoce las diferencias como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal. ➤ Está dispuesto/a entregar y recibir información, seleccionarla y elegir la mejor opción. ➤ Se integra a equipos de trabajo multidisciplinarios asumiendo funciones de apoyo o liderazgo. ➤ Cumple con sus deberes y obligaciones encomendadas. ➤ Proporciona parte de sus propias habilidades y recursos para intervenir en los casos y/o situaciones que se presentan.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA INCORPORACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA INCORPORACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

El presente capítulo corresponde a la propuesta de un modelo de formación en base al enfoque de competencias que incorpora la responsabilidad social en las asignaturas de las diversas mallas curriculares, sin que éstas pierdan el objetivo central de la respectiva área de conocimiento profesional.

De esta forma la responsabilidad social más que transformarse en un contenido más de la materia, se torna en un eje transversal del proceso enseñanza-aprendizaje, en la forma en como el o la docente transmite sus conocimientos, y en como estos se transforman en una experiencia significativa para sus estudiantes.

Para ello se ha tomado como base la información recogida en el trabajo de campo la cual ha establecido una serie de competencias relacionadas con la responsabilidad social, las que a juicio de los participantes en la investigación, resultan necesarias de incorporar en el perfil del estudiante y egresado/a de la Universidad de Valparaíso.

Es así como para la construcción de esta propuesta se hace uso de la Metodología de Aprendizaje-Servicio, la cual se transforma en una herramienta pedagógica que permite desarrollar en los y las estudiantes, por una parte, una mejor calidad de sus aprendizajes; y por otra, ofrecer espacios de formación en valores en el marco de sus actividades curriculares vinculadas con el medio.

La Metodología Aprendizaje-Servicio (A+S) considera cuatro aspectos fundamentales para su desarrollo:

- El servicio se realiza en base a una necesidad real de la comunidad.
- Los objetivos de la actividad de servicio responden a los objetivos de aprendizaje académicos.
- Los y las estudiantes juegan un rol protagónico en la experiencia.
- Se desarrolla un espacio de reflexión formal sobre la experiencia.

5.1 RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Al observar la misión y visión de las universidades, en todas ellas se manifiestan de manera similar una serie de principios que le otorgan una consistencia valórica esencial, los cuales supuestamente la guían a cumplir sus funciones tradicionales como institución educativa, sin embargo, y tal como se ha indicado en la investigación bibliográfica, la pregunta que surgen es ¿Dónde, cuando y como se lleva a cabo esto? ¿Cómo ocurre? ¿Ocurre en forma automática? los estudiantes llegan, se educan y se van, y tienen estas tareas y obligaciones que cumplir donde logran articular estos principios, lo adquieren y lo hacen parte de su actuar.

Lamentablemente, las metodologías de enseñanza en la educación superior no han incorporado formalmente la discusión de la formación en valores, lo que hace que todo esfuerzo hecho previamente pierda continuidad. Se puede establecer que un sector importante de los estudiantes percibe la universidad como un medio para acceder a mejores oportunidades de desarrollo profesional futuro. Esta percepción lleva a que la universidad no sea vista como un espacio de formación para la vida en sociedad, desaprovechando el potencial de transformación social y personal que podría realizar el estudiante. El déficit de formación en valores se ve perpetuado ante la escasa formación pedagógica de los docentes universitarios, lo que impide el que se formen y capaciten en metodologías para trabajarlos.

A partir de estas interrogantes es necesario desarrollar una experiencia de aprendizaje que entregue de forma más sistematizada los valores institucionales, permita renovarlos y reflexionar de forma estratégica para dirigirlos hacia el futuro.

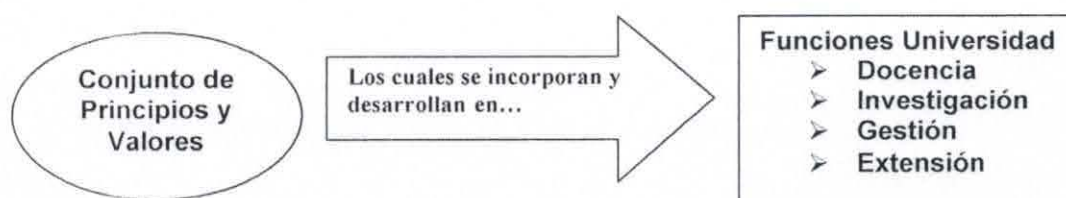
En esta instancia se debe desarrollar:

- Una reflexión conjunta del equipo docente sobre el perfil de la carrera.
- Análisis de las diversas asignaturas para la incorporación de experiencias de vinculación con el medio.

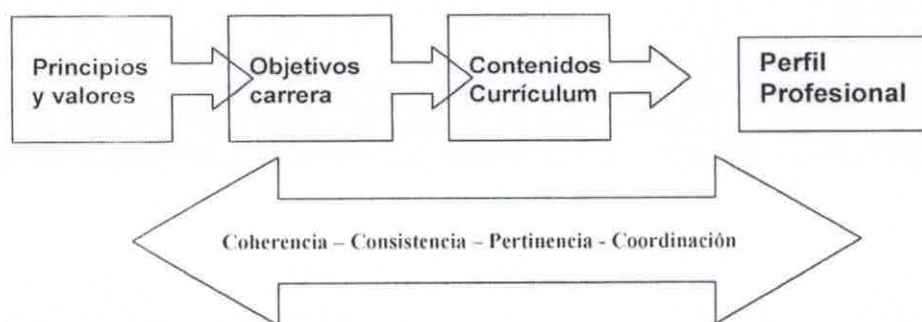
La pregunta que se debe hacer el equipo docente es si se está entregando adecuadamente los contenidos, si efectivamente los y las estudiantes están adquiriendo los conocimientos reseñados en el currículo. Este proceso de reflexión previa es necesario para analizar y sintetizar información, desarrollar los

espacios para la incorporación de la responsabilidad social, si mantener los métodos actuales o hacer uso de instrumentos derivados de métodos constructivistas para alcanzar estos objetivos de aprendizaje, sin que ello implica la necesidad de tener más actividades, es más bien incorporar una experiencia de aprendizaje de más alto nivel.

Por ello la construcción de las mallas curriculares de las diversas carreras debe sostenerse en una primera instancia sobre la base de los principios que la Universidad afirma poseer.



En este contexto socio-institucional se define el currículo, el plan y programa de estudio, los cuales dan sentido y coherencia al perfil profesional específico de la carrera.



Una vez establecido el Perfil Profesional, se deben resguardar los aspectos de coherencia, consistencia, pertinencia y coordinación que deben encontrarse en esta primera aproximación, y que deben reflejarse en toda la estructura curricular.

Un segundo momento se constituye a partir de los contenidos del currículum desde el cual cada docente presenta su programa de la asignatura o cátedra. Es en este momento donde el o la docente puede generar la diferencia, y transformar la experiencia educativa en una experiencia de carácter significativo.

Las características del proceso enseñanza-aprendizaje se encuentran mediatizadas por una serie de factores, tales como las estrategias metodológicas que son empleadas por el o la docente las cuales se relacionan con los objetivos

que tiene cada unidad al interior de la asignatura, los instrumentos para llevar a cabo dicho aprendizaje, y las estrategias evaluativas para la asignación de las respectivas calificaciones de cada estudiante.

Se ha establecido que para las prácticas efectivas de docencia hay más énfasis sobre la educación constructivista (Ver anexos para más detalle), la cual implica una redefinición de los roles del o la docente y sus estudiantes.

El rol del o la docente se modifica, de tener todo el conocimiento e imbuírsele a sus estudiantes, es necesario que se transforme en un facilitador de los procesos de asimilación de contenidos que llevan a cabo éstos, acompañarlos en su aprendizaje, ya que en este acompañamiento a la vez va adquiriendo también la retroalimentación que le permite explorar otros espacios de conocimiento que no se habían considerado.

Por lo tanto, debe estar dispuesto a discutir y entrar en debate, promover destrezas de pensamiento superior, no sólo las de reconocimiento y respuesta, sino que análisis, síntesis y evaluación.

Para el o la estudiante implica el desafío de asumir un rol más activo en la clase, el conectar las diferentes disciplinas, emitir opiniones propias y empoderarse en el ámbito de la clase con liderazgo y autonomía, por lo que su experiencia de aprendizaje cambia, ya que esta experiencia es construida socialmente, se vincula más con sus compañeros/as de clase, ya que no es sólo el estar sentado en una sala de clases y compartir por sí solo, se trata de compartir información, de darle un uso práctico y reflexionar sobre ella.

Las experiencias de aprendizaje-servicio puede transformarse no sólo en una experiencia significativa desde el punto de vista académico, pueden significar también un cambio actitudinal en torno a las metas personales de los y las estudiantes. Por lo cual se recupera el sentido transformador de la educación. Ya que la comprensión profunda de esta experiencia es distinta a lo que sucede con otros estudiantes que no vivencian lo que aprenden con la realidad.

Sin embargo, para su logro es necesario planificar la asignatura de tal manera de verificar si esta puede ser una experiencia de aprendizaje-servicio. En este sentido, la rúbrica de autoevaluación permite establecer que asignaturas son las

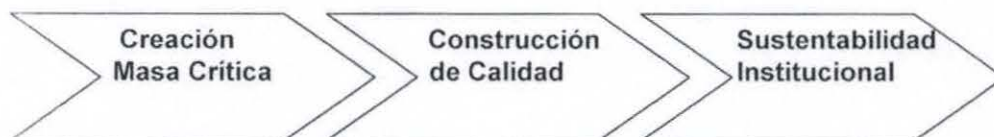
más propicias para el desarrollo de experiencias de vinculación con el medio, ya que no todas tienen la suficiente flexibilidad para ello.

Esta fase por tanto se constituye principalmente en torno a una definición de la Visión y Misión de la Responsabilidad Social al interior de la institución educativa, en este caso, la Universidad de Valparaíso, la cual debe entregar significado, focalización y énfasis en los valores y el perfil que se busca proyectar en el o la estudiante.

5.2 INVOLUCRAMIENTO Y PARTICIPACIÓN DE LOS DIVERSOS ACTORES

Tal como se indicaba anteriormente para el correcto desarrollo de la metodología Aprendizaje-Servicio, es necesario que cada actor presente en la interacción educativa asuma un rol determinado.

Es así como una primera etapa de desarrollo está en la **Creación de Masa Crítica**, cuyas características son el reconocimiento de la Responsabilidad Social y la construcción de las bases de apoyo institucional para incorporarlo a nivel de toda la universidad. La etapa dos es la **Construcción de Calidad**, donde las universidades se focalizan en asegurar el desarrollo de actividades de calidad, la cuales comienzan a sobreponerse a la cantidad. La etapa tres es la de **Sustentabilidad Institucional**, en la cual la universidad tiene completamente institucionalizado el Aprendizaje Servicio y la Responsabilidad Social.



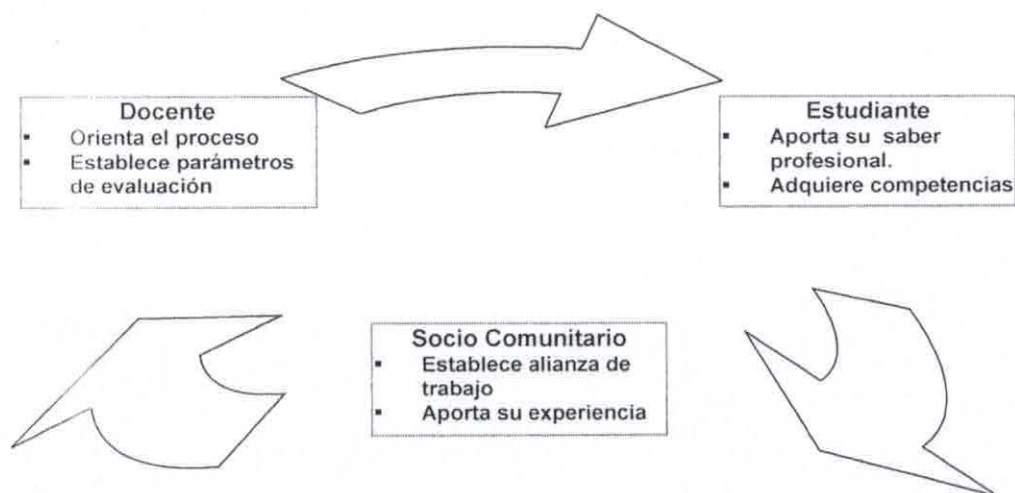
Uno de los factores esenciales para institucionalizar la Responsabilidad Social en la educación superior es el grado en que los docentes se involucran en la implementación y apoyo del Aprendizaje Servicio en la Universidad, lo cual implica:

- La sensibilización y conocimiento de los y las docentes sobre la materia.
- El liderazgo que asumen los equipos docentes.
- Los incentivos y reconocimientos que pueden obtener los y las docentes por el desarrollo de la Responsabilidad Social.

Para que la experiencia se pueda desarrollar es necesario establecer contacto con los denominados **socios comunitarios**, una organización que puede ser de carácter pública, privada o social, estructurada como tal, con quienes se establece un compromiso de trabajo conjunto, en el cual estén dispuestos a colaborar en un proceso de co-enseñanza y co-aprendizaje.

De esta forma, se parte con establecer una necesidad sentida en la cual los y las estudiantes puedan hacer un aporte profesional, en consecuencia, el proceso va

desde el problema al diagnóstico, luego a una prueba y finalmente a la adopción. Con frecuencia es necesaria la intervención del o la docente para que aconseje a sus estudiantes sobre posibles soluciones y sobre estrategias de puesta en vigor, pero lo que se considera principal es la colaboración centrada en el estudiante que aplica sus conocimientos. Es pues un enfoque participativo, ya que también se recoge las opiniones y saberes de la organización y sus integrantes.



Las características básicas de la metodología Aprendizaje Servicio (A+S) pueden sintetizarse en los cinco puntos siguientes:

- El o la estudiante constituye el punto de partida desde el cual se establece la interacción educativa.
- El diagnóstico precede a la identificación de soluciones que se realiza en terreno en conjunto con los socios comunitarios.
- El o la docente no asume un papel de dirección, sino de asesoría y orientación.
- Se reconoce la importancia de los recursos internos o fortalezas que los socios comunitarios poseen para la solución de los problemas.
- Se asume que el aprendizaje más significativo es el que inicia e interioriza el propio estudiante.

El aprender desde la experiencia acarrea una serie de beneficios educacionales, por lo que su mayor importancia está en vincularlo al tema académico, y para ello es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Integrar a los socios comunitarios como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, involucrarlos en el cumplimiento de las metas académicas deseadas para los y las estudiantes.

- Que los estudiantes logren establecer aprendizajes en la comunidad, no es sólo la entrega de un servicio solidario, es una experiencia académica que cuenta con parámetros de evaluación determinados con antelación.
- Concentrarse en temas específicos de la comunidad. En este sentido es evitar caer en el error de creer *que es lo que efectivamente necesitan* los socios comunitarios. Para evitarlo es importante crear campos participativos, el relato de experiencias de trabajo y las visitas a terreno constituyen un paso previo para adecuarse a las necesidades que pueden ser abordables con el curso.
- Lograr avances en la comunidad, no es tan obvio ni tan claro que la universidad transforme situaciones de necesidad o exclusión, el compromiso por tanto debe ser consistente con las expectativas generadas, por lo que es posible generar una estrategia a mediano y largo plazo que vaya cimentando mejoras en la situación inicial.
- Es fundamental basar la acción desarrollada por los y las estudiantes en terreno en principios y valores éticos que respeten la dignidad de las personas. Lo cual se logra explicitando las expectativas y estableciendo con claridad los derechos y compromisos de cada actor.
- Becas de Participación, es necesario que la institución reconozca el trabajo que desarrollan los y las docentes en Responsabilidad Social. Lo cual implica se consideren en los procesos de revisión, designación y promoción de la docencia. La existencia de incentivos para que se entreguen documentos con valor social, y la de pequeños fondos para el desarrollo de investigaciones y conferencias sobre la materia.

El Aprendizaje Servicio es una experiencia educacional que tiene créditos, es una experiencia educativa que cumple con resolver una necesidad real de la comunidad, una necesidad genuina en la cual todos sus participantes reflexionan sobre la experiencia y comprenden de forma amplia su responsabilidad cívica. No es un programa de voluntariado, ni internado, ni práctica, ni servicio comunitario.

Esta metodología le agrega valor a la clase, ya que no sólo se concentra en que los y las estudiantes aprendan el contenido de la asignatura, también adquieren competencias que no hubieran aprendido de otro modo sino hubieran tenido la experiencia de servicio, y que se convierten en parte de su responsabilidad social y cívica.

5.3 MÓDULO PROPUESTO

Para generar el modelo de Aprendizaje Servicio Comunitario esta debe partir desde la Misión de la Universidad de Valparaíso que se transforma en la Visión que dirige el proyecto educativo:

<p>➤ Visión</p> <p>"La Universidad de Valparaíso es una institución pública de educación superior, compleja y extensiva, de carácter estatal, con patrimonio propio, que se rige mediante su estatuto y su reglamento orgánico, inspirada en los principios esenciales de la libertad, la democracia y el pluralismo".</p>
<p>➤ Misión</p> <p>"Generar espacios para la incorporación de la Responsabilidad Social en la diversas cátedras y mallas curriculares de la Universidad de Valparaíso, manteniendo la excelencia académica, otorgando un servicio significativo hacia la sociedad, y potenciando la formación en valores de estudiantes, docentes y socios comunitarios".</p>
<p>➤ Valores</p> <p>Los valores que se buscan resguardar y estimular son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dignidad de la Persona• Integridad• Libertad• Bien Común y la equidad social• Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente• Sociabilidad y solidaridad para la convivencia• Aceptación y aprecio de la diversidad• Ciudadanía, democracia y participación• Compromiso con la verdad• Excelencia• Interdependencia e interdisciplinariedad
<p>➤ Perfil Estudiante</p> <p>"La Universidad de Valparaíso busca educar a sus estudiantes de manera activa e integral utilizando los avances tecnológicos, encauzando la energía de sus estudiantes hacia la excelencia y el perfeccionamiento en sus respectivas disciplinas y formando ciudadanos con valores éticos y morales propios del humanismo, emprendedores capaces de lidiar con la incertidumbre propia de un mundo globalizado, para que sus egresados sean capaces de interactuar eficientemente con el medio social y cultural donde se desempeñen, enfocando su accionar hacia el bien común de la nación y orientando la toma de decisiones que a ellos corresponda en favor del mayor desarrollo y bienestar del país y la sociedad global"</p>

En el caso expuesto, se ha articulado la visión de la Universidad de Valparaíso, con el perfil del estudiante / egresado/a, la cual ha tenido una ligera modificación en relación a los señalados en el Plan Estratégico de la universidad.

A ello se han agregado los valores de la Responsabilidad Social, los cuales tienen correspondencia con una serie de competencias de carácter genérico ya definidos durante la investigación.

Matriz de Equivalencia			
Competencias Genéricas y RSU			
Ámbito	Denominación Competencia	Conceptualización	Unidades de Competencia
Personal	Dignidad de la Persona	Es la comprensión práctica de que el ser humano es un fin en sí mismo y no un medio para un objetivo específico.	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento ético. • Empatía. • Saber escuchar. • Confianza. • Respeto • Cortesía • Valoración del otro/a
	Integridad	Es la coherencia entre las acciones y los principios y valores, las cuales se destacan por su rectitud, transparencia y honestidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la norma y reglamentación vigente. • Honestidad • Comportamiento responsable en la entrega de información.
	Libertad	Es el respeto a los derechos y libertades de todos y todas las personas que integran una comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad. • Respeto y valoración de la opinión del otro
Social	Bien común y equidad social	Es la capacidad para reconocer la falta de oportunidades y condiciones materiales, sociales, culturales y espirituales de la sociedad y de quienes la integran y de aportar para su superación y mejor desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social. • Compromiso cívico.
	Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente	Es la preocupación por preservar y cuidar la diversidad, la complejidad y el funcionamiento del sistema ecológico que sirve de sostenimiento a la vida, y de implementar iniciativas que permitan su recuperación y protección.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado del medio ambiente • Sensibilidad hacia los temas medioambientales
	Sociabilidad y solidaridad	La capacidad de relacionarse y participar en conjunto con	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en Equipo. • Comunicación efectiva.

	para la convivencia	otros/as, por lo cual se reconoce y valora el aporte solidario de todos/as en la construcción de la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicarse y escuchar
	Aceptación y aprecio de la diversidad	Es la capacidad de valorar al otro/a e integrarlo a la sociedad sin discriminación por razones de raza, sexo, edad, condición religiosa, social ni política.	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
	Ciudadanía, democracia y participación	Práctica de la persona que se hace consciente de los derechos y obligaciones que adquiere por el mero hecho de pertenecer a una comunidad social y/o política, de carácter nacional, regional o local, y a través de la cual se contribuye a la construcción y cambio de la misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo profesional. • Participación ciudadana.
Universitario	Compromiso con la verdad	Es el resultado de una relación de conocimientos y siempre está en progreso, se expresa en el respeto a las diversas dimensiones del conocimiento, la humildad que reconoce la superación de los conocimientos, la capacidad de diálogo que incorpora los distintos aportes, la honestidad y la prudencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Honestidad • Capacidad de aprender a aprender. • Conciencia metacognitiva.
	Excelencia	Expresión de calidad superior que distingue y hace objeto de especial aprecio al quehacer de personas y organizaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Criterio de selección. • Creatividad. • Emprendor/a • Actitud positiva.
	Interdependencia e interdisciplinariedad	Es un enfoque que reconoce la complejidad de los problemas de la sociedad, abordándolos desde diversos puntos de vista, integrando las distintas perspectivas que permita una comprensión total de los fenómenos y soluciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo interdisciplinario • Capacidad para relacionarse, comunicar y escuchar a otros.

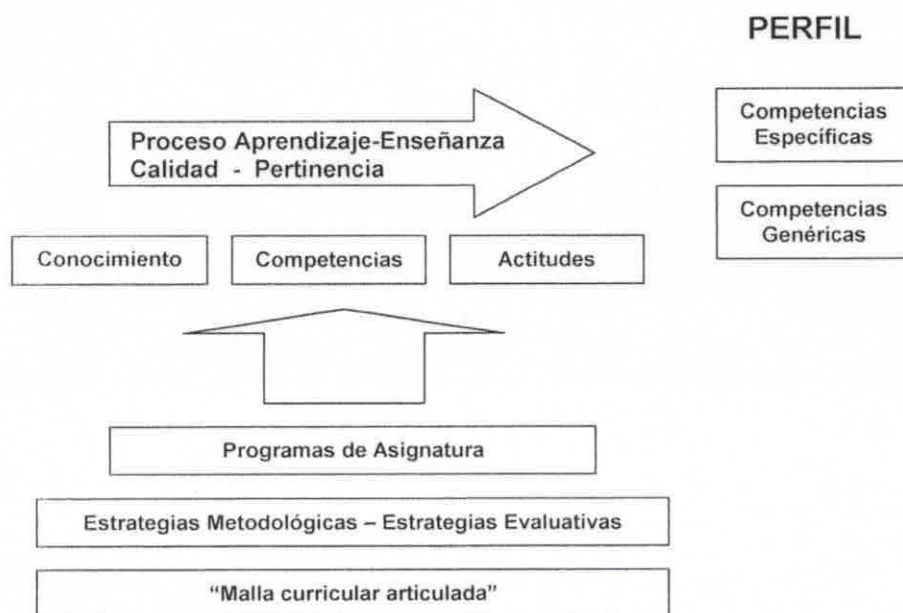
Cada carrera puede definir cuales son las competencias de carácter genérico que quiere enfatizar durante el proceso de formación, que estrategias metodológicas son las más adecuadas para su desarrollo, y el como estas se relacionan con el perfil profesional.

A modo de ejemplo para el desarrollo del “Liderazgo” se pueden emplear algunas de las siguientes estrategias metodológicas:

- Proyectos Grupales.
- Juegos de Simulación.
- Desarrollo de Casos.

A la vez, cada una de estas estrategias encierra una serie de otras competencias que se pueden desarrollar como el Trabajo en Equipo, la interdisciplinariedad o la comunicación.

El tema está en que cada estrategia metodológica está relacionada con una estrategia de evaluación. Siguiendo con el ejemplo anterior, la evaluación para el “Desarrollo de Casos” puede tomar como base la originalidad del planteamiento, la pertinencia y eficacia de la respuesta entregada y la planificación de las acciones para llevar a cabo dicha respuesta.



Docente – Estudiante – Socio Comunitario

Así de esta forma se constituye el módulo propuesta para la incorporación de la Responsabilidad Social en las mallas curriculares, la cual debe tener las siguientes consideraciones:

Sustentabilidad

- La cátedra "aprendizaje-servicio" se vincula con las prioridades institucionales de la carrera y con los planes de desarrollo que existen.
- La cátedra forma parte del Plan de acción y es asumida como un proyecto de la carrera con énfasis en la formación profesional y personal.
- El/la docente que coordina la cátedra actúa como eje de difusión y genera aprendizajes para toda la carrera, se involucran más docentes y otros actores al desarrollo de la experiencia de aprendizaje-servicio.

Planificación con criterio pedagógico

- Se consideran criterios que potencien la cátedra y el desarrollo de los proyectos para la organización de tiempos y espacios de trabajo entre docentes y estudiantes, los que se consideran en la programación de la cátedra y de la carrera.

Articulación desde una lectura curricular de las competencias

- Se inicia un diálogo interdisciplinario que considera no sólo coincidencias temáticas sino que se identifican competencias comunes y complementarias desde las cuales planificar actividades comunes. Lo cual implica considerar la malla curricular e identificar nexos relevantes entre las diferentes competencias definidas.

Evaluación de Aprendizajes

- La evaluación se desarrolla durante el proceso de implementación del proyecto, con una función principalmente formativa y de dar retroalimentación a los y las estudiantes.
- Se combinan situaciones de coevaluación y autoevaluación con criterios y estrategias precisos y conocidos por los estudiantes.
- Se construyen instrumentos de evaluación como tablas de desempeño y se crean escenarios de trabajo que permiten la evaluación del proceso.
- Existe un equilibrio de la ponderación de la evaluación de competencias genéricas con la del desarrollo de competencias curriculares específicas.

Aprendizajes Esperados

- Existe una visión integrada de los procesos de aprendizaje que se producen en todos ellos.
- Se establece una relación entre la experiencia de acción comunitaria y la experiencia de aprendizaje académico, en donde ambas se enriquecen y afectan mutuamente, lo que permite reducir la brecha entre la comunidad local y los aprendizajes académicos.
- La vinculación con el medio involucra espacios de interacción con otros y de actividad práctica, respecto a situaciones significativas para la comunidad, lo que da autenticidad a los aprendizajes.
- La construcción colectiva de soluciones a las tareas o desafíos implicados, favorece el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, lo que les ayuda a ampliar sus códigos y representaciones sociales.
- El diagnóstico se constituye en un espacio de conocimiento y análisis crítico de la comunidad local, en el que se incorpora el uso de instrumentos y técnicas de investigación y se desarrolla un análisis que permite integrar diferentes aspectos de una problemática.

Vinculación con el medio

- El diagnóstico es un proceso sistemático que considera la participación de actores relevantes de la comunidad y que se articula con las potencialidades pedagógicas de las diferentes problemáticas.
- Existe un proceso de organización y análisis de los problemas y de evaluación de diferentes alternativas de acción conjunta entre los y las estudiantes, los y las docentes y los socios comunitarios.
- Se consideran las propuestas de la comunidad para la elaboración de respuestas de acción.
- Se realizan actividades de promoción que apoyan al desarrollo local y/o institucional promoviendo la autonomía y el desarrollo de capacidades en la comunidad.

- Las relaciones que se establecen con los socios comunitarios son institucionales, existe un compromiso con las organizaciones de la comunidad involucrada, a través de sus representantes formales.

Para efectos de ejemplo la presentación de una cátedra se estructuraría de la siguiente manera:

Carrera	Asignatura	Código	Docente	Semestre
Nutrición y Dietética	Higiene de Alimentos	NUT 213	Nombre docente	Cuarto
Prerrequisitos: Ninguno.				

Descripción General

Objetivo General	Competencias Específicas		Competencias Genéricas	
	Saber	Saber Hacer	Competencias	Valores
Comprender los fundamentos que instan al profesional nutricionista a proteger la salud de las personas mediante la Higiene de Alimentos.	<p>Fundamentos de la Higiene de Alimentos.</p> <p>Agentes que deterioran los alimentos</p> <p>Enfermedades transmitidas por los alimentos – ETA.</p>	<p>Valorar el rol y el desempeño profesional del Nutricionista en la higiene de alimentos.</p> <p>Proteger la salud de las personas mediante la aplicación de las prácticas higiénicas en la manipulación de alimentos.</p> <p>Analizar los diversos riesgos para la salud, asociados con los alimentos y su manipulación.</p> <p>Identificar los diferentes agentes deteriorantes de los alimentos.</p>	<p>Capacidad de aprender a aprender. Conciencia metacognitiva.</p> <p>Creatividad. Criterio de selección.</p> <p>Comportamiento ético. Saber escuchar. Respeto.</p> <p>Respeto a la norma y reglamentación vigente. Comportamiento responsable en la entrega de información.</p>	<p>Compromiso con la verdad.</p> <p>Excelencia.</p> <p>Dignidad de la Persona.</p> <p>Integridad.</p>

		<p>Analizar los tipos, vías y condiciones de contaminación de los alimentos.</p> <p>Analizar los sistemas de prevención de la contaminación de alimentos y su importancia en la calidad de vida de las personas.</p>	<p>Conciencia social.</p>	<p>Bien Común y Equidad Social.</p>
--	--	--	---------------------------	-------------------------------------

Planificación por Unidad

Unidad	Competencias Específicas		Competencias Genéricas		Estrategias		
	Saber	Saber Hacer	Competencias	Valores	Metodológicas	Evaluación	Vinculación con el medio
U1 Fundamentos		<p>Valorar el rol y el desempeño profesional del Nutricionista en la higiene de alimentos.</p> <p>Proteger la salud de las personas mediante la aplicación de las prácticas higiénicas en la manipulación de alimentos.</p> <p>Analizar los diversos riesgos para la salud, asociados con los alimentos y su manipulación.</p>	<p>Capacidad de aprender a aprender.</p> <p>Conciencia metacognitiva.</p> <p>Criterio de selección.</p> <p>Creatividad.</p> <p>Comportamiento ético.</p>	<p>Compromiso con la verdad.</p> <p>Excelencia.</p> <p>Dignidad de la Persona.</p> <p>Integridad.</p>	<p>Diálogo en grupo sobre expectativas profesionales.</p> <p>Exposición motivacional.</p> <p>Clases orientadoras</p> <p>Confección de mapas mentales.</p> <p>Análisis de casos o situaciones reales.</p>	<p>Resumen o conclusiones del diálogo de grupo.</p> <p>Elaboración de mapas mentales específicos.</p> <p>Prueba escrita.</p> <p>Coevaluación.</p>	<p>Observación en sitios de venta pública de grupo.</p> <p>Visita de inspección a servicios de alimentación e industria de alimentos.</p>
U 2 Sistemas de producción de alimentos.		<p>Identificar los diferentes agentes deteriorantes de los alimentos.</p>	<p>Saber escuchar.</p> <p>Respeto.</p>				

U3 Evaluación de la calidad sanitaria de los alimentos.		Analizar los tipos, vías y condiciones de contaminación de los alimentos. Analizar los sistemas de prevención de la contaminación de alimentos y su importancia en la calidad de vida de las personas.	Respeto a la norma y reglamentación vigente. Comportamiento responsable en la entrega de información. Conciencia social.	Bien Común y Equidad Social.	Clases orientadoras. Proyecto Grupal.	Prueba de resolución de problemas. Portafolio de procesos del proyecto y registro anecdótico.	
--	--	---	--	------------------------------	--	--	--

Bibliografía	
Obligatoria	Se señalan los textos, páginas web u otros recursos que son necesarios para el desarrollo del curso.
Complementaria	Se señalan los textos, páginas web u otros recursos que son complementarios para el desarrollo del curso.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES
PROFESIONALES Y
CONCLUSIONES
GENERALES

REFLEXIONES PROFESIONALES

El siguiente apartado contiene la investigación desarrollada durante la realización del presente Seminario de Título, desde el cual se explicita una serie de competencias relacionadas con valores de la responsabilidad social que debieran encontrarse presentes en la práctica pedagógica que desarrollan los y las docentes de la Universidad de Valparaíso.

De esta forma y a partir de los relatos de quienes colaboraron con su testimonio en esta investigación y que participan en el Proyecto MECESUP UCO033 "Formación de Profesionales con Valores, Actitudes y Comportamientos Necesarios para Ejercer la Responsabilidad Social" se establece que la adquisición de estos principios y valores para que sean evidenciables al egreso de un programa de formación se debe realizar en el contexto del aula sin que ello signifique obviar los contenidos propios de la materia a tratar, sino que más bien constituyan parte del accionar del o la docente en su interacción con sus estudiantes.

El capítulo que a continuación es desarrollado, presenta las reflexiones profesionales en torno a esta materia, los cuales se dividen en:

- a) Participación de los equipos docentes en la incorporación de la Responsabilidad Social en sus cátedras.**

- b) Percepción de los y las docentes en relación con su práctica pedagógica.**

- c) Contexto en el cual se desarrolla la interacción entre docente y estudiante.**

- d) Necesidad de establecer un proyecto educativo en la Universidad de Valparaíso.**

a) Participación de los equipos docentes en la incorporación de la Responsabilidad Social en sus cátedras.

La participación del equipo docente está marcada por su voluntariedad, este rasgo explica la aceptación y empoderamiento con que han asumido el proceso de innovación curricular que han llevado adelante, asumiendo con autocrítica las deficiencias en su práctica pedagógica, y buscando permanentemente la forma de mejorarla.

Tanto los y las docentes participantes en el Diplomado de Responsabilidad Social han vivido un proceso de inducción, y de constante capacitación, con la entrega de herramientas metodológicas y un acompañamiento técnico que les ha permitido generar estos cambios no *per se*, sino con una mejor comprensión de la importancia de su cátedra y del contexto educativo en que se encuentra inserto, lo cual estimula su compromiso y responsabilidad en el cumplimiento de las metas.

Esta particularidad favorece la implementación de nuevas metodologías, con una revisión y adecuación de los contenidos de las cátedras a módulo de competencias, tal como ya lo han diseñado y sometido a prueba. Y esta entrega sobrepasa lo que sucede en el aula, por lo que el sentido de la formación de personas implica un aprendizaje continuo que debe reflejarse en el actuar. Un hecho que los y las docentes participantes lo tienen completamente asumido.

Sin embargo, en un espectro más amplio de docentes, y tal como se desprende de sus propios comentarios, creen que resultaría difícil para sus colegas el asumir que la falta de orientaciones pedagógicas formales sea un obstáculo tanto para el desarrollo de la institución, como del propio espacio laboral de quien hace clases, por lo que un proceso de cambio de estas dimensiones puede verse estancado si los y las docentes no se sienten participes ni del todo involucrados en todas y cada una de sus etapas.

Y aunque se reconoce que un proceso de esta naturaleza no puede ser constituido por la fuerza, debe ocupar razones, y varias de ellas deben fundarse en aspectos técnicos, sin embargo, como todo proceso basado en principios y valores, también estos deben guiar la visión de universidad que se quiere construir.

Si bien la percepción ambiente es que los y las docentes no sienten como obligación propia la mejora de sus prácticas pedagógicas, debemos considerar que esta condición en su origen proviene de la forma en que se renuevan los equipos académicos en las carreras, que suponen el mérito académico y profesional del postulante, que debiera resultar relevante como aporte para la carrera, ya sea por su experiencia, conocimientos o los proyectos de investigación que puedan llevar a cabo. En este sentido la lógica es que el docente universitario sea un experto en un tema o área del conocimiento específico, pero no resulta exigible el contar con una base formal, teórica y metodológica para ejercer la docencia.

Por lo tanto, para muchos su estabilidad laboral no depende de su desempeño como docente, sino de las cualidades como gestor, planificador o investigador, que claro, enriquecen el acervo cultural y de conocimientos de la unidad académica, pero que no tienen mayor significancia y utilidad para los estudiantes si estos no son entregados de una adecuada forma, enfatizando en su aprendizaje lo que en consideración a la tendencia mundial está constituyendo en un error grave de las universidades, porque, el conocimiento que se genera no tiene aplicación práctica al no existir la capacidad para transmitirlo y transformarlo en un conocimiento útil para la sociedad.

Esto también plantea una duda razonable -porque alguien no está cumpliendo adecuadamente su rol-, y ¿de quién es dicha responsabilidad? ¿Será acaso también una falta de competencias de quienes ingresan a la educación superior? ¿Será que efectivamente muchos/as estudiantes prefieren terminar pronto con sus carreras y entrar luego al mundo laboral remunerado? O ¿será que los y las docentes ante la presión por cumplir con las exigencias de sus unidades académicas desatienden un ejercicio adecuado de su rol?

Estas variables entran en juego en la interacción educativa, y ante la amenaza innegable de que no todos los equipos de docentes van a conciliar con estos procesos de reforma curricular se hace totalmente evidente. Ya a través de los relatos de los y las participantes en la experiencia del Diplomado perciben que sus colegas no comparten ni comprenden el proceso que ellos han vivenciado, tanto en sus aspectos técnicos como personales, por lo que no resultaría extraño asistir a conflictos dentro de las propias carreras para la implementación de metodologías innovadoras, la definición de un perfil profesional coherente con los objetivos y el

currículum, y la incorporación de principios y valores conectados con la Responsabilidad Social.

Otro factor que se complementa con el anterior, y que distorsiona la implementación y desarrollo de estas reformas son las condiciones contractuales que tienen los y las docentes. Aunque quienes participaron en la muestra no lo manifestaron como un problema y el grupo es bastante heterogéneo en esta materia, debemos considerar que la **jerarquía docente** y los **años de servicio** en la institución tienden a transformarse en elementos que condicionan el grado de penetración y de convencimiento que puedan generar en el equipo docente de la unidad académica a la cual se encuentran adscritos. Aún más si estos procesos no implican una mejora en las condiciones contractuales, o una asignación de tiempo o compensación en dinero.

Indudablemente existen docentes, al igual que los y las participantes en esta muestra y en el diplomado, que son totalmente conscientes de la necesidad de estos cambios en la práctica pedagógica, que van a comprender y participar de estas nuevas experiencias; pero también, van a existir otros u otras que los van a incorporar en términos de discurso y formalidad, pero que en la práctica no las van a desarrollar, ya sea por un argumento de "libertad de cátedra", por una idea inmaculada de universidad preconcebida por sobre las demandas de un medio cada vez más exigente de sus potencialidades, o sencillamente porque esperarán recibir a cambio un incentivo como los ya enunciados para su aplicación.

Una estrategia para enfrentar este tipo de situaciones es necesariamente afirmar que su implementación es voluntaria, y que la misma presión del contexto les exija paulatinamente modificar su entrega, de igual forma como lo hace el Ministerio de Educación con la Acreditación de las instituciones de educación superior, de la cual depende la entrega de recursos.

A pesar de las dificultades expresadas, todas y todos los participantes en la investigación coinciden en que es necesario generar espacios al interior de la docencia para un desarrollo y formación integral del o la futuro/a profesional.

b) Percepción de los y las docentes en relación con su práctica pedagógica.

Hoy en día, las instituciones no pueden cerrarse a la evaluación de su quehacer, y así lo comprenden las direcciones de carrera y académicos/as, no sólo porque en ello está el financiamiento estatal, sino porque también existe una mayor conciencia de que es necesario garantizar la calidad.

Con la Responsabilidad Social está sucediendo lo mismo, cada vez es mayor la necesidad de establecer vínculos basados en la confianza y en valores compartidos, por lo que existe una abierta disposición a tratar estos temas, a pesar de la reticencia de algunos, que prefieren resguardarse en sus antiguas prácticas y evitar la intromisión en sus espacios de influencia.

También hay que señalar que los estándares de exigencia del Ministerio de Educación no facilitan las cosas en esta materia, ya que establecen que las unidades académicas de las universidades deben contar con docentes con estudios de postgrado, magíster o doctorados, que deben realizar investigación y contar con publicaciones en catálogos ISI, pero no establecen como competencias deseables la forma que deben enseñar los y las académicas, sólo establecen competencias generales y específicas a nivel de egresados. Por lo que se transforma en un compromiso mayor para aquellos equipos docentes que provienen de disciplinas con asiento en las denominadas "ciencias duras", como casi la totalidad de quienes participan en el Diplomado de Responsabilidad Social.

Efectivamente, del grupo analizado gran parte de los y las docentes presentan estudios de posgrados y realizan periódicamente publicaciones, pero también existen casos notables de quienes están dedicados exclusivamente a la pedagogía, pero la sensación generalizada es que se sienten presionados por los requerimientos y las metas que deben cumplir, y que esta presión se define entre la **expectativa asociada al rol v/s necesidades de desarrollo personal**.

La expectativa asociada al rol es la presión del entorno que les exige desempeños sobresalientes en todas las esferas de su actuar público. Mientras que las necesidades de desarrollo personal, está en una búsqueda trascendental que va más allá de las contingencias que enfrentan día a día. El conjugar ambos factores es en definitiva uno de los elementos que puede derivar en que no puedan cumplir

con todas las obligaciones impuestas o autoimpuestas que asumen. Sin embargo, y producto del propio proceso de inducción que vivenciaron, adquirieron herramientas para contener adecuadamente las situaciones de estrés, los que resultan convincentes en sus relatos, ya que no pierden el control de los hechos y situaciones que enfrentan, siendo capaces de romper las barreras mentales, dogmas o circuntancias más ventajosas que su participación en el Diplomado. De esto se desprende definitivamente la convicción personal y alto compromiso por una causa que consideran superior a todos los sucesos del entorno, independiente de su naturaleza.

Desde otra perspectiva, y aún con toda la buena voluntad de sus participantes, si el proceso no es acompañado adecuadamente puede desarrollarse sólo a nivel abstracto sin una vinculación con una estrategia pedagógica adecuada, es decir, se puede diseñar un currículo que establezca los objetivos, contenidos y competencias que se esperan obtener, pero, su aplicación no se correspondería con lo señalado.

c) Contexto en el cual se desarrolla la interacción entre docente y estudiante.

La universidad y el contexto es que se encuentra inserta actualmente no son comparables al que vivieron los y las docentes cuando fueron estudiantes.

Existe un rasgo transversal de esta época que es la falta de certezas sobre el futuro, y lógicamente existe la intención de refugiarse en el recuerdo propio de cómo concibieron su paso por la universidad.

Y si bien no existe unanimidad en ello, en sus comentarios reconocen la importancia que le atribuyen los y las estudiantes a la búsqueda de trabajo y el logro de remuneraciones que consideren acorde a sus necesidades, un elemento que no los deja de asombrar, y también preocupar, cuando se transforma en la única motivación que muestran los estudiantes por estar en la universidad.

Este resultado es coincidente con lo señalado por los propios estudiantes en los grupos de discusión, sin embargo, los y las docentes se muestran sorprendidos por el alto grado de competitividad y pragmatismo que demuestran en relación a

sus metas personales, lo cual obedece a la presión de las propias familias por querer ser parte de los procesos de modernidad que vive el país, integrarse al actual modelo de desarrollo, con todos los reparos morales que a ello se le pueda atribuir, y por lo tanto quieren terminar pronto con sus carreras, sin hacerse partícipes de todo el mundo de significados que podemos atribuir a la universidad, por esta mismo están totalmente desideologizados, no comparten excepto con su grupo de cercanos, por lo que el paso por la universidad se transforma en una experiencia que no tiene paralelo alguno con las propias experiencias vividas por los docentes, y de allí este natural impacto.

La visión de mundo desde esta perspectiva se hace estrecha, las relaciones que se establecen con sus pares son de carácter instrumental, y aunque se conmueven por las situaciones de desigualdad, no lo hacen del todo consciente ni se involucran en resolverlas, a no ser por acciones esporádicas que no resten "tiempo" para sus actividades particulares.

Esta es una tendencia que se ha acentuado en la última década y que va más allá de un enfrentamiento intergeneracional común en esta edad, ya que más bien se basa en el clima social imperante marcado por la desconfianza hacia el otro, por lo que la existencia de un proyecto plural es observada con sospecha e incredulidad.

Esto se ve reflejado en la propia organización estudiantil, marcada por movimientos inorgánicos, sin fundamentos ni objetivos claros, estructurada bajo la lógica del conflicto hacia la autoridad universitaria, y que asume la política universitaria como un "juego suma cero", donde una parte gana si la otra pierde, todo lo cual conspira para el logro de metas comunes.

A partir de ello, los estudiantes adoptan estrategias defensivas reduciendo su círculo de amistades en los cuales efectivamente se generan redes de cooperación. Esto trae como consecuencia que las redes sociales que establecen los y las estudiantes son pequeñas y personalizadas, y que el desarrollo de la solidaridad se desarrolla en ámbitos más individuales. De este modo no es de extrañar que los y las jóvenes terminen preocupándose sólo por ellos mismos.

En el actual contexto laboral marcado por la incertidumbre, resulta necesario para generar elementos de diferenciación entre los y las profesionales que buscan oportunidades de empleo, una educación ligada al mundo del trabajo como la

propuesta por el enfoque de competencias, la que sin embargo queda fragmentada sino está relacionada con características de responsabilidad personal y cívica, ya que la paradoja que existe es el conflicto entre los **intereses individuales ligados a los procesos de consumo y modernización v/s necesidad de establecer relaciones más armónicas y estables que tengan una especial preocupación por el ser humano.**

Por lo tanto, es también necesario otorgar fundamentos para una educación para la vida en sociedad. Ni la universidad ni los profesionales que año tras año egresan de ella pueden soslayar estos factores, minimizarlos o no considerarlos como parte de su actuar personal y profesional, ya que tarde o temprano inciden en sus relaciones interpersonales y en su desempeño laboral.

d) Necesidad de establecer un proyecto educativo en la Universidad de Valparaíso

Uno de los puntos más controversiales para los y las docentes es la inexistencia de un modelo pedagógico que sea implementado desde una instancia central, y que se corresponda con los saberes y valores que se dice poseer como institución educativa.

Este punto es de suma importancia, porque también habla de que tipo de cultura organizacional y de valores proyecta hacia la comunidad, tanto la interna como la que está fuera de ella. Y aunque se reconoce como un eje de ello lo laico, al igual de lo que sucede con los y las estudiantes de la muestra, también los y las docentes manifiestan que este concepto es de tal amplitud que no tiene una definición que lo transforme en algo tangible, por lo que se diluye y termina convertido sólo en una declaración sin sustento práctico ni en la docencia, o en las otras funciones propias de la universidad.

Esta situación genera ciertos grados de confusión en torno a cuales son las reales metas pedagógicas que se quieren cumplir, y cual es el perfil diferenciador que la carrera y la universidad supone poseer. El cuestionamiento de la imagen propia, podemos ligarla también a un elemento que ha afectado históricamente a la Universidad de Valparaíso desde el mismo momento de su fundación como

institución autónoma de lo que era la Universidad de Chile: su dispersión geográfica.

La dispersión geográfica también genera una suerte de “enclaves” en los cuales se genera su propia cultura interna, en las cuales aplicar directrices provenientes desde una instancia central genera resistencias tanto de los directivos como de los y las académicas.

Esta situación se reitera en todos los casos en los cuales se aplica o se intenta aplicar procesos de innovación y han derivado en una situación de crisis sobre las función docente de la universidad, y esto se debe por la inamovilidad de los cuadros académicos, la persistencia de un antropocentrismo que sobrevalora todo lo realizado en el aula, el desprecio de lo que sucede en el entorno, los rasgos autoritarios derivados de los procesos de contrarreforma llevados adelante por la dictadura militar que impiden un real ejercicio democrático en la elección de las autoridades universitarias, la falta de una cultura evaluativa orientada a la calidad, el descrédito a metodologías innovadoras que enfatizan en el aprendizaje y una visión del o la alumna como un sujeto sumiso y sin conocimientos.

Los y las docentes de la muestra reconocen que la generación de una cultura y de un modelo de universidad es un proyecto a largo plazo, y aunque se muestran convencidos que es un fin alcanzable para su cumplimiento y que están trabajando para ello, las discusiones y diálogos en esta materia han sido más bien superficiales, sin congregar a todos sus colegas en torno a este objetivo común.

Por tanto, el esfuerzo en el proceso que están llevando adelante los y las docentes participantes del Proyecto de Responsabilidad Social no es vislumbrada con un apoyo irrestricto que involucre a toda la unidad académica, concentrándose los cambios en las cátedras o asignaturas que los participantes tienen a su cargo.

El peligro que encierra esto es que dentro de un mismo nivel pueden compartir el mismo espacio una asignatura reformada con otra que no lo es, con estilos de docencia distinto, asignando las responsabilidades de las nuevas competencias y su desarrollo a un área de formación común, y no también en forma compartida, aunque con responsabilidades diferentes al área de formación disciplinaria o profesional, lo que impide su integración como unidades de un currículo común.

Todo lo cual necesariamente afecta un proceso de reforma, porque la consideración general es mantener las cosas tal como están, dentro de una zona de seguridad conocida.

Pero no todo es negativo en esta materia, si se considera que este grupo de docentes no sólo está altamente motivado en conseguir su objetivo y están en permanente búsqueda para mejorar sus prácticas pedagógicas, este es un proyecto que en términos formales se inició hace menos de un año, y sus resultados en cuanto al producto, es decir, el o la estudiante, van a ser medidos en marzo del 2007.

Como todo proceso, también está el factor **tiempo v/s resultados**. El propio proyecto que origina esta investigación involucra tres años, el equipo de docentes lleva menos de un año en la materia, el producto de esto, no es sólo la configuración de un currículum, el éxito de esta gran empresa implica instalar nuevas metodologías de aprendizaje, incluso con docentes que aún están en proceso de "dominio" de las mismas, y con planes y programas en transición hacia un formato más avanzado, para el cual se requiere de mayor experiencia en la búsqueda que ésta se transformen en dimensiones sinérgicas y detonantes de cambios mayores al interior de la universidad.

En síntesis, se cree que la instalación inicial de estos procesos dará paso, tras un período ajustado, a una nueva fase de instalación que pueda plantear desafíos mayores a los que hoy el sistema sus recursos, en pleno sentido, son capaces de digerir, manejar e implementar. Podemos inferir que a partir de ello, la presión por establecer un Proyecto Educativo conocido y validado por los docentes y la comunidad universitaria en general se establece como una necesidad, y que este proyecto debe estar necesariamente vinculado a la misión y valores que la institución desea proyectar en sus estudiantes y egresados/as.

CONCLUSIONES GENERALES

El estudio contenido en el presente Seminario de Título aborda uno de los aspectos del currículo de pre-grado que no está visibilizado en los objetivos y en los contenidos de los mismos, y que por lo mismo se supone que está tácitamente incluido en la formación, como son los principios y valores que la carrera y la institución afirman como propios, los cuales se estructuran en torno a los recopilados por la responsabilidad social.

De esta forma, y tomando como referente los análisis realizados en capítulos anteriores, se construye el siguiente registro que organiza las conclusiones finales que el alumno seminarista recoge a partir de su experiencia de Seminario de Título:

- a) Conclusiones respecto a la Metodología de Investigación.**
- b) Conclusiones respecto a la Formación Profesional.**
- c) Conclusiones respecto al uso del Enfoque de Competencias.**
- d) Conclusiones respecto a la Metodología Aprendizaje Servicio.**
- e) Conclusiones respecto a la Responsabilidad Social Universitaria.**

a) Conclusiones respecto a la Metodología de Investigación.

Para el desarrollo de la investigación se utilizó una metodología de carácter cualitativa que se caracteriza por buscar la comprensión de los sujetos y hechos de forma más integral, y desde su propia perspectiva y subjetividad. En este caso relacionado con los procesos de formación que incorporan la responsabilidad social en las cátedras.

Es así como a partir de la elaboración de preguntas de investigación que ordenaron el proceso y le dieron coherencia al análisis realizado se construyen categorías de análisis que permiten estructurar la información y organizarla para un desarrollo en profundidad de la temática abordada.

Este análisis permite reconocer las características que asumen los procesos de innovación curricular cuyo eje transversal es la responsabilidad social, las

limitaciones y potencialidades que un proceso de estas características tiene en la función docente de la Universidad de Valparaíso, y la percepción de los actores que llevan adelante dicho proceso.

El uso de esta metodología en la realización del presente Seminario de Título se constituye en una oportunidad para ampliar las actuales experiencias académicas en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, ya que no forma parte de la estructura tradicional desde la cual se constituyen la generalidad de estas experiencias, y porque cada vez se logra avanzar en su constitución como un referente válido al momento de desarrollar este tipo de investigaciones y documentos, convirtiéndose en una fortaleza que enriquece la formación profesional y el futuro desempeño laboral del o la Asistente Social.

b) Conclusiones respecto a la Formación Profesional.

Ante la existencia de un abanico cada vez más amplio de instituciones de educación superior surge imperiosamente la necesidad de establecer una marca o sello distintivo del o la egresada de la Universidad de Valparaíso, ya que no basta sólo con formar parte de un conjunto de universidades públicas con financiamiento estatal, ya que incluso entre éstas existen diferencias y rasgos distintivos.

Actualmente la Universidad de Valparaíso postula una serie de características que se suman a las que tradicionalmente se han ligado a su imagen, las que aunque se declaran como parte de su perfil no se encuentran expresamente intencionadas en la formación profesional.

Es así como la formación profesional necesariamente debe contar con una coherencia entre sus declaraciones y sus hechos. Y esto no tiene que ver con los factores de excelencia académica o de pertinencia profesional, los cuales se encuentran resguardados con los procesos de autoevaluación institucional. Tienen relación más bien con estas características "extras" que no han penetrado en la cultura organizacional ni en las funciones que lleva a cabo la institución.

Por otra parte, la existencia de múltiples conceptos tiende más bien a confundir que a generar adhesión, en este aspecto la universidad también debe resguardar su integridad como institución, y desarrollar de manera ordenada la instalación de

uno o dos conceptos que logren conjugar esta diversidad que parece transformarse en el rasgo más característico de la Universidad de Valparaíso.

Por tanto, cuando no exista una meridiana claridad sobre cuales son los ejes que deben guiar los procesos de docencia de manera transversal, difícilmente se pueden conjugar tantos conceptos en la formación profesional, porque termina por desperfilar y anular su eventual impacto en el medio laboral.

c) Conclusiones respecto al uso del Enfoque de Competencias.

Para el desarrollo de esta tesis se utilizó el enfoque de competencias como un medio para sintetizar y hacer efectiva la Responsabilidad Social, por ello se utilizó el modelo propuesto por Leonard Mertens, quien divide las competencias profesionales en Básicas, Genéricas y Específicas. En este documento se hace hincapié en las competencias de carácter genéricos, que también se denominan como transversales.

El uso del enfoque de competencias permite desarrollar una metodología que sitúa formalmente en la malla curricular las características que constituyen un perfil profesional, sin embargo su uso no debe ser el fin de la responsabilidad social, ya que las competencias son sólo el medio para lograrlo.

El enfoque de competencias reemplazo antiguos modelos de capacitación laboral relacionados con destrezas de empleabilidad requeridas, por lo que tiene inherente esta necesidad de medir y cuantificar las capacidades humanas en ciertas áreas, lo cual observado con cierto rigor, más bien reduce y cuestiona la capacidad humana para reinventarse y actuar con libertad y autonomía en su desarrollo como persona.

Es así como se encuentra relacionado plenamente con la estrategia de competitividad, dada la necesidad de establecer parámetros de homologación en las empresas, por lo que también es una visión utilitarista de la persona humana. Si efectivamente el o la trabajador/a no cumple en el desarrollo de su desempeño con estas cualidades y destrezas, establecidas y estandarizadas, no sirve para el puesto laboral que ocupa. Bajo este nuevo concepto de gestión empresarial, la seguridad en el empleo tiene que ser retribuida con la disposición para cambiar de

puesto y adquirir nuevas competencias, por lo cual el grado de conocimiento que traen consigo los individuos y el espíritu de adaptación al cambio son estimados en términos económicos.

En este aspecto una concepción amplia del acto pedagógico puede dar lugar a logros humanos además de educativos. Lograr la calidad educativa no es un ejercicio de culto a la eficiencia ni de producción masificada. En último término, entre mejores sean las condiciones en las que tiene lugar la interacción educativa, mayores serán las diferencias individuales que permiten a estudiantes y docentes converger en un espacio y un momento de aprendizaje que marcará a ambos de por vida.

Por ello, el alumno seminarista plantea que el enfoque de competencias es una herramienta que tal como ha sucedido con muchos otros modelos, puede ser reemplazado en un futuro no muy lejano por otro que enfatice más en las cualidades de la persona, que es donde está puesta la centralidad de la Responsabilidad Social, o que ésta se incorpore mediante otros sistemas más adecuados a sus principios.

d) Conclusiones respecto a la Metodología Aprendizaje – Servicio.

La búsqueda de una armonía entre las necesidades reales de la vida profesional y la elaboración de una metodología que promueva la transformación de la sociedad no había estado presente en las prioridades de desarrollo de la docencia universitaria. Tampoco existían muchas experiencias validadas de educación en valores y de fomento de la responsabilidad cívica y social. Por lo que la Metodología Aprendizaje – Servicio se establece como una forma de articular estos elementos por medio del desarrollo de módulos de contenidos más abiertos y flexibles.

La premisa que reafirma al Aprendizaje Servicio es que son actividades desarrolladas por los y las estudiantes, las que se transforman en sí mismas en una metodología de enseñanza-aprendizaje si es planificada adecuadamente.

Por lo tanto, se sostiene simultáneamente en dos partes: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Es en plano de la docencia donde permite establecer las prioridades del proceso enseñanza-aprendizaje generando una interacción real y efectiva entre docente y estudiante, el primero facilitando los procesos de asimilación de las materias y contenidos, y el segundo, asumiendo un rol más activo y de liderazgo en su proceso de aprendizaje.

Ciertamente el avance en esta materia es de “ensayo-error”, pero tal como se describe, en una primera etapa, el énfasis está puesto en generar la masa crítica entre docentes y estudiantes para llevar a cabo dentro del espacio curricular iniciativas que vinculen la energía solidaria de los y las estudiantes con sus objetivos académicos.

Esto aumenta la satisfacción y el compromiso con la carrera, define aspectos vocacionales de los y las estudiantes, y permite la adquisición de una serie de habilidades y destrezas de desarrollo personal e interpersonal. Para la institución potencia y mejora sus relaciones con la comunidad y el entorno, y hace tangible su responsabilidad hacia la sociedad.

e) Conclusiones respecto a la Responsabilidad Social Universitaria.

La Responsabilidad Social se ha constituido en el último tiempo en una respuesta para que las universidades comiencen a recuperar los ideales que le dieron origen, por tanto, es considerada un elemento que facilita la instalación de principios y valores que están presentes y que son considerados casi de sentido común, pero que por tal motivo habían dejado de encontrarse en las prácticas y funciones que desarrollaban estas instituciones, las que se ven enfrentadas al cuestionamiento acerca de su importancia y compromiso en el desarrollo de la sociedad, el cual no se ha manifestado más allá de acciones esporádicas o de bajo impacto, por otra parte las universidades no han considerado el desarrollo de espacios para la entrega de contenidos, por lo que se han transformado más en un espacio de capacitación más que en un espacio de formación de personas íntegras.

La Responsabilidad Social rompe con esta neutralidad, asume y obliga a las universidades a tomar una postura clara y definida sobre su misión en la sociedad, ha asumir compromisos tangibles con un proyecto país y a comprometerse en sus procesos y funciones claves con una orientación valórica que la distinga y gobierne.

Esto implica asumir compromisos tanto dentro de la propia comunidad universitaria, a través de velar por el desarrollo integral de todos sus actores, de la excelencia académica, la igualdad de oportunidades, la interdisciplinariedad, el compromiso por la verdad, entre otros; y ante el medio en el cual se inserta, vinculándose con la sociedad a través de la extensión, de la solidaridad, de la opinión, de la investigación y del aporte intelectual y profesional especializado de sus docentes, estudiantes y egresados/as.

Esto igualmente plantea retos para las universidades, lo primero es aclarar cómo la Universidad debe rediseñar su rol social y profesional encauzando la formación de los estudiantes hacia el perfil ético que se ha declarado, lo cual no está vinculado con los perfiles profesionales de cada carrera.

También se deben introducir en la formación del docente, perfiles de comportamiento aceptados y valorados socialmente, para que se transformen en los guías facilitadores de sus estudiantes. De igual forma, otro desafío que se plantea es crear áreas para instituir el pensamiento complejo e interdisciplinario que transforme al estudiante en un profesional con responsabilidad social, y de esta manera comenzar a terminar con la organización separada del saber en especialidades.

Esto involucra generar los principios para la creación de un currículo que avance sobre la disociación entre las ciencias y las humanidades, cuestión que afecta la conciliación humana y la comprensión de la problemática social, más aún cuando las investigaciones que se realizan al interior de la universidad no están relacionadas a un sentido práctico, por lo que esta acumulación del saber no tiene correspondencia con el desarrollo de propuestas innovadoras que permitan generar bienestar y equidad social.

La universidad se ve en la obligación de corresponder hacia la sociedad civil suministrando la palabra y las técnicas para organizar y promover políticas y

prácticas sociales centralizadas en los derechos humanos, tomando como eje a la persona como valor imprescindible.

Esta participación es un compromiso ético transversal que debe ser considerado, aún más cuando a causa del gran avance científico-tecnológico, ésta adquiere una nueva dimensión, ya que hoy el ser humano ha ampliado la esfera de su acción, y mucho de los propios actos tienen consecuencias en el desarrollo futuro, tanto en el plano de la vida humana como en el de la naturaleza en general. Por lo tanto, pensar en un modelo ético que considere el impacto de ello es una responsabilidad que debe ser asumida por las instituciones de educación superior.

La universidad tiene las herramientas para hacerlo, desde el conocimiento tiene la autoridad moral para moderar los excesos cometidos por el poder económico. Ya no es el ser humano quien regula la economía, ni es ésta un acto humano que depende de su inteligencia y de su voluntad. Es la economía la que regula al ser humano. En el mismo momento en que la humanidad entra en un tipo de civilización caracterizada por una inédita importancia de las cuestiones económicas, la economía y el ser humano se separan.

Entonces, los intentos para enseñar y aprender por parte de los y las docentes y estudiantes, y la capacidad de desarrollo de la misma universidad, pueden aportar por generar soluciones concretas que ayuden a erradicar la exclusión social, y permitan una mejor calidad de vida para las personas.

Habrán que armonizar lo que se quiere y lo que se puede, tendrán que haber posiblemente muchas reuniones, debates, foros, pero la conciencia cívica y la ética lograrán entrar en el ámbito de la producción y concretarse en política pública.

"Lo tomemos como lo tomemos, la educación no está libre de valores. La educación tiene que ser ideológica".

Victoria Camps.

ANEXOS

MODELOS PEDAGÓGICOS

1) PARADIGMAS PEDAGÓGICOS

En primer lugar es necesario definir el término paradigma “como un modelo o patrón aceptado”¹, que comparten un conjunto de atributos en común². En otras palabras, es un esquema de interpretación básico que abarca supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adoptan una comunidad concreta de científicos e investigadores. Como tal, el paradigma es un modelo o ejemplo a seguir para éstos, de los problemas que tiene que resolver y del modo como se van a dar las soluciones. Un paradigma comporta una especial manera de entender el mundo, explicarlo y manipularlo³, y proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

Un paradigma ofrece al que lo sigue:

- Una base de afirmaciones teóricas y conceptuales;
- Un cierto acuerdo entre los problemas urgentes a resolver;
- Unas técnicas de experimentación concretas; y
- Unos supuestos metafísicos que encuadran y dirigen la investigación y sobre los que no hay ninguna duda aunque sean *incomprobables*⁴.

En el caso de los paradigmas educativos, este esquema se convierte en un modelo de acción que comprende: la teoría, la teoría y práctica y la práctica educativa. Y como tal, este paradigma o modelo influye directamente en el concepto de currículo y su puesta en práctica, es decir en el Proyecto Educativo que se manifiesta implementar. A partir de ello podemos distinguir tres paradigmas fundamentales relativos al campo de la psicología y la educación, los cuales son el **paradigma conductual**, el **cognitivo** y el **ecológico-contextual**⁵.

Paradigma conductual

Sus representantes principales son Thorndike, Pavlov, Watson y Skinner. Su concepción de la realidad es mecanicista. Se basan en la creencia de que un

¹ Thomas Kuhn. La estructura de las Revoluciones Científicas. Fondo de Cultura Económica. 2000. p.51.

² op.cit. p. 83.

³ www.cibernous.com/autores/kuhn/teoria/introduccion/elementos.html

⁴ op.cit.

⁵ A.I. Pérez Gómez, J. Gimeno Sacristán. Comprender y Transformar la Enseñanza. 10ª Ed., Ed. Morata, Madrid, Octubre 2002. p.34-62.

método adecuado de enseñanza proporcionará un buen aprendizaje. El alumno sólo se limitará a recibir los conceptos, y la evaluación de éste será por tanto medible, cuantificable y centrada en el producto.

En este paradigma la base de la programación es el objetivo operativo, el currículo es cerrado y obligatorio para todos los alumnos.

Los modelos teóricos que subyacen a este paradigma son la teoría de condicionamiento clásico (estímulo-respuesta) de Pavlov y la teoría del condicionamiento operante de Skinner (estímulo-organismo-respuesta). De aquí deriva una enseñanza consistente en el adiestramiento y condicionamiento para aprender y almacenar la información. La programación cerrada es un buen método para este adiestramiento.

La investigación se apoya en el modelo proceso-producto, orientado a la consecución de un buen producto de aprendizaje competitivo, medible y evaluable.

Gimeno Sacristán⁶ critica este modelo por considerar al alumno como una máquina adaptativa, y no como un ser creador, porque insiste más en la pasividad que en la actividad humana estimulando el sometimiento y la homogeneización; por centrarse en destrezas útiles y olvidar la formación de un pensamiento comprensivo. Según Gimeno la escuela es un elemento de reproducción y no de cambio, y el modelo conductual lo asemeja desde esta perspectiva a las modalidades empresariales de producción y gestión industrial.

Paradigma cognitivo

Las principales teorías correspondientes a este paradigma son: las teorías del procesamiento de la información, desde el campo de la psicología y el reconceptualismo desde la teoría del currículo.

En el primer grupo podemos incluir la teoría de los procesos (Hunt, Rose), la teoría de los parámetros modales (Detterman) y la teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg). Todas coinciden en considerar la inteligencia de modo dinámico, pretendiendo mejorar el Coeficiente Intelectual y elevar la competencia intelectual.

⁶ José Gimeno Sacristán. *La Pedagogía por Objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ed. Morata, Madrid, 1982.

Por otra parte los representantes más importantes del reconceptualismo son Stenhouse, Pinar y Eisner. Los conceptos básicos de este paradigma son: inteligencia, creatividad, pensamiento reflexivo-crítico, etc.

El modelo de enseñanza-aprendizaje se centra en el proceso y en el sujeto como procesador de la información. Cobran especial relevancia las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel), el constructivismo (Piaget) y el aprendizaje mediado (Feuestein).

La interacción del profesor es un elemento importante que influirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor ha de ser reflexivo y crítico, de modo que tome decisiones, emita juicios, entre otras habilidades, y que su pensamiento oriente y guíe su conducta. El modelo curricular que subyace a este paradigma es abierto y flexible. Los objetivos terminales son los que orientan la acción pedagógica.

Podemos concluir diciendo que el modelo enseñanza-aprendizaje según este paradigma se centra en los procesos del sujeto que aprende. Son importantes las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y los modelos conceptuales que posee. El modelo de investigación que se deriva de lo anterior es el mediacional, centrado en el profesor y el alumno, en el análisis y definición de sus procesos de pensamiento.

Paradigma ecológico-contextual

En este paradigma Vigotsky ocupa un lugar preferente, con la teoría del aprendizaje compartido y socializador. En general podemos definir este paradigma como el que describe, a partir de estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los agentes hacia ellas, y también los modos múltiples de adaptación.

A nivel escolar el paradigma ecológico se refiere a las situaciones de clase y los modos como responden los individuos para interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno.

El elemento más importante es el "escenario" de la conducta escolar y social, la interacción entre el individuo y el ambiente. Así el contexto se constituye en un recurso que favorece la motivación y la conceptualización. Otros elementos

importante son: la participación de los alumnos, los componentes de las lecciones, los cambios verbales entre alumnos en el curso de actividades de clase, la discordancia entre las formas verbales y no verbales, el lenguaje empleado por los profesores para controlar los eventos de la clase, etc.

La investigación que subyace en este modelo es cualitativa y etnográfica, mediante la observación participativa. El modelo del profesor corresponde al técnico-crítico, y el modelo de currículo al abierto y flexible.

Una vez analizadas las características de estos tres paradigmas, podemos afirmar que los dos últimos se complementan, dando así una verdadera significación a lo aprendido.

Veamos esta complementariedad:

Paradigma cognitivo	Paradigma ecológico
Se centra en los procesos cognitivos del profesor (cómo enseña) y del alumno (cómo aprende).	Se preocupa el enfoque y la vida del aula
Es más individualista (centrado en los procesos del individuo).	Es más socializador (centrado en la interacción contexto-grupo-individuo y viceversa).
Da significación y sentido a los conceptos mediante los mapas, esquemas y redes conceptuales, para estructurar significativamente los contenidos.	Permite estructurar significativamente la experiencia y facilitar el aprendizaje compartido.

2) MODELO CONSTRUCTIVISTA

La idea original del constructivismo es que el conocimiento y el aprendizaje son, en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo⁷, esto quiere decir, que todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo, en los cuales los conocimientos previos o marcos interpretativos que el alumno o alumna posean serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento.

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no como un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como consecuencia de la interacción de estos dos factores⁸. En efecto, según la posición constructivista, el conocimiento y el aprendizaje no son pues nunca el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino más bien el fruto de la actividad mental constructiva mediante la cual, y a través de la cual, las personas leen e interpretan la experiencia⁹ con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos:

1. De la representación inicial que se tiene de la nueva información, y
2. De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva

⁷ César Coll. Constructivismo y Educación: la concepción Constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. Psicología de la educación escolar. Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. 2º Ed., Alianza Editorial S.A., Madrid, 2004. p. 157-158

⁸ Gladys Sanhueza Moraga. El Constructivismo en <http://www.monografias.com/trabajos11/Constru.constru.shtml>.

⁹ César Coll. Op. cit. p. 157-158

competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

Existe un cierto acuerdo sobre la existencia de tres enfoques generales que si bien pueden ser calificadas como constructivas, ofrecen a la vez otras tantas visiones alternativas a este planteamiento¹⁰:

- a. El **constructivismo cognitivo** o **constructivismo psicológico**, que es la versión más extendida y conocida del constructivismo, que tiene sus raíces en la psicología y la epistemología genéticas, cuyo desarrollo está vinculado a la aceptación creciente de los enfoques cognitivos a partir de la década de 1960.
- b. El **constructivismo de orientación sociocultural**, también denominado en ocasiones socio-constructivismo o constructivismo social, inspirado en las ideas y planteamientos de Vigotsky.
- c. El **constructivismo vinculado al construccionismo social**, se vincula a la irrupción de los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento, y los procesos psicológicos en general, en el uso del lenguaje y en las prácticas lingüísticas y discursivas.

Estas tres visiones del constructivismo no constituyen enfoques aislados, a pesar que difieren entre sí en algunos supuestos básicos respecto a la naturaleza individual o social de la construcción del conocimiento, lo que explica el porque cada uno asume una respuesta distinta frente al tema del aprendizaje, sin embargo, en la práctica pedagógica pueden eventualmente complementarse.

Un análisis de los principales aportes de Piaget, Vigotsky y Ausubel al respecto nos permitirá reconocer dicha complementariedad, principalmente desde el plano cognitivo¹¹:

Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)

Piaget considera el aprendizaje como un continuo proceso de construcción en el que sujeto y objeto se relacionan activamente y se modifican mutuamente. A través de los conceptos de *equilibración* y de *adaptación* se explica dicha

¹⁰ César Coll. Op. cit. p. 159-160

¹¹ Liliana Olga Sanjurjo y María Teresita Vera. Aprendizaje Significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. 4º ed., Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 1998. p. 25-30

interrelación. Todo sujeto tiende a permanecer en equilibrio: pero en relación con el medio, del cual recibe permanentes estímulos, se producen procesos de desequilibrio los que posibilitan el aprendizaje. Esto es así porque las estructuras cognitivas con las cuales el sujeto respondía a estos estímulos ya no le sirven. Se produce así el proceso de adaptación, es decir, el sujeto intenta asimilar el nuevo conocimiento a las estructuras cognitivas que posee y acomoda dichas estructuras a las nuevas situaciones, produciéndose nuevas articulaciones. Asimilación y acomodación son procesos complementarios, el conflicto cognitivo provoca el aprendizaje. No hay una mera acumulación de información, sino que hay una reestructuración de los esquemas de pensamiento. Se asimila, no sólo se registra. La adquisición es un nuevo concepto, por ejemplo, puede modificar toda la estructura conceptual, logrando así formas de equilibrio superior.

Piaget habla de la toma de conciencia de las propiedades de los objetos (*abstracción empírica*), y la toma de conciencia de las propias acciones o conocimientos aplicados a los objetos (*abstracción reflexiva*). Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas partirán, en principio, de la dinámica interna de los esquemas de conocimiento y consistirán esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica.

Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky)

Se sostiene que el sujeto que aprende no se limita a responder en forma refleja o mecánica, sino que se trata de un sujeto activo que modifica el estímulo, actúa sobre los estímulos modificándolos. Para ello se sirve de instrumentos, de *mediadores*. La actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos. El aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores.

Uno de los instrumentos más importantes es el lenguaje, pero existen muchos otros que nos proporciona el medio cultural en el que nos desenvolvemos. Por ello, en la teoría de Vigotsky el medio social es fundamental. **No se aprende solo** (ésta es una significativa diferencia con Piaget), y el aprendizaje siempre precede al desarrollo.

Para Vigotsky existe un nivel de desarrollo efectivo, que estará dado por lo que el sujeto logra hacer de manera autónoma, y un nivel de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo, que estará constituido por lo que el sujeto es capaz de

hacer con ayuda de otras personas, con instrumentos mediadores. El concepto de desarrollo próximo es de suma utilidad para la enseñanza, ya que es precisamente este espacio el que posibilita la intervención docente.

Otro aporte significativo de este autor es la distinción, pero a la vez articulación que señala entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Si bien son de distintas características y se aprenden también por procesos distintos, los conceptos científicos se apoyan en los cotidianos para construirse, y éstos a su vez, transforman los anteriores.

Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

La preocupación de Ausubel está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo. Su interés se centra especialmente en el aprendizaje de conceptos científicos a partir de conceptos previos tomados de la vida cotidiana. Pone el acento en los procesos de reestructuración que se producen debido a la interacción entre las estructuras que el sujeto ya posee y la nueva información. Para ello distingue entre *aprendizaje significativo* v/s *aprendizaje mecánico*; y, *aprendizaje por descubrimiento* v/s *aprendizaje por recepción*.

Básicamente afirma que *aprender significativamente* es atribuir un sentido al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo ya conocido, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente¹².

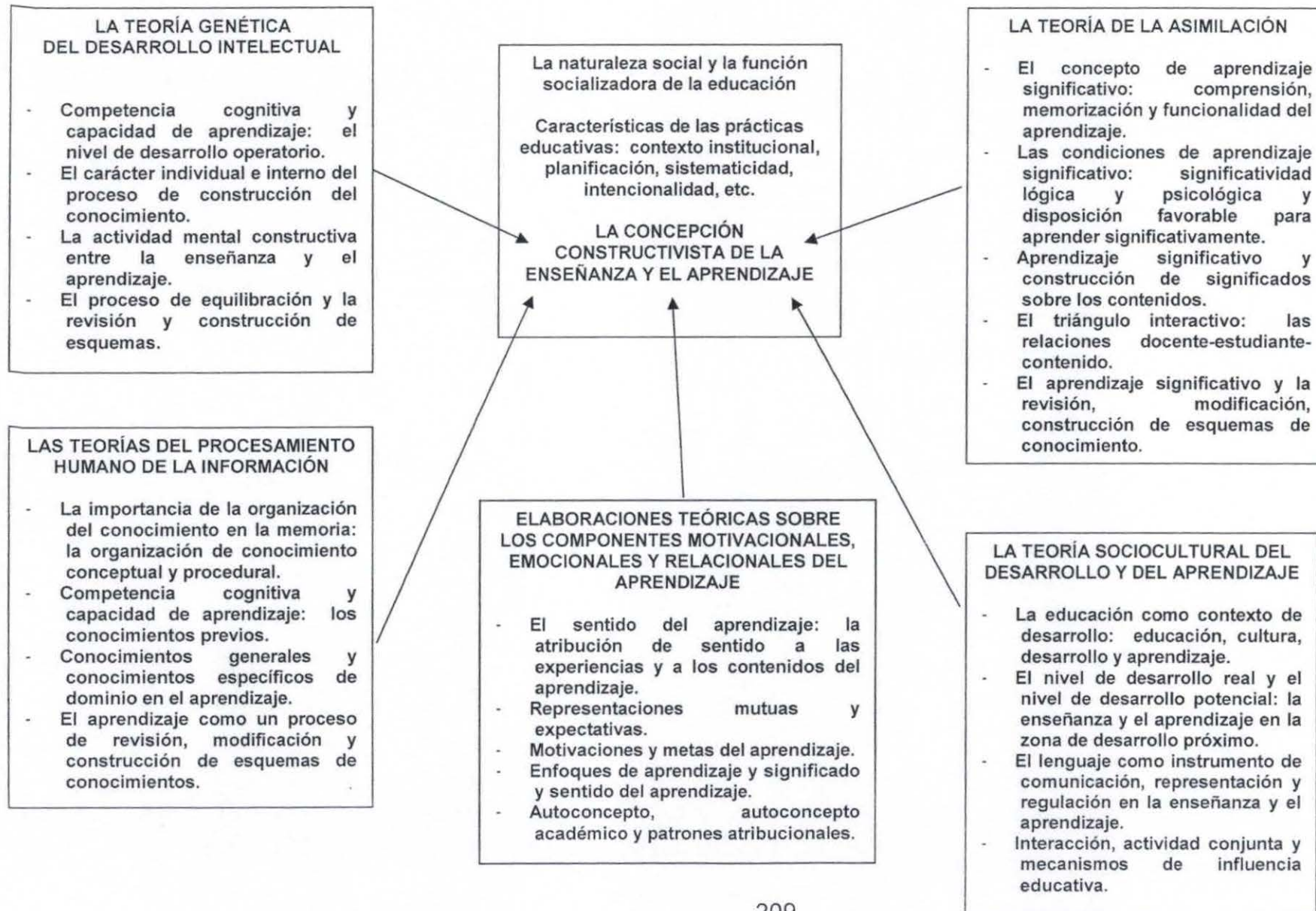
Más adelante revisaremos con mayor detalle esta teoría.

Para una mejor comprensión de los diversos referentes teóricos conceptuales del constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje, Coll¹³ propone un esquema que a continuación se detalla:

¹² César Coll e Isabel Solé. *Aprendizaje Significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía N° 168, Barcelona, 1991.

¹³ César Coll. *Op. cit.* p.170

Los referentes teóricos de la concepción Constructivista



Coll¹⁴ afirma que aunque todo este conjunto de teorías pueden ser consignadas en su origen como *teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje*, es decir, en explicaciones de estos procesos que comparten una visión constructivista de la psiquis humana, y que más allá de las diferencias que mantienen entre sí, “un catálogo de estas características no puede ni podrá nunca (...) proporcionar una visión o un esbozo de explicación articulada y coherente de los proceso de enseñanza y aprendizaje”, por dos motivos apunta Coll: primero, porque algunos de los principios y conceptos explicativos que figuran en él son difícilmente compatibles entre si; y segundo, porque la articulación y la coherencia buscada requiere dotarse de un instrumento conceptual que las haga posible y que no aparece contemplado.

Este *instrumento* al cual hace mención Coll debería constituirse en un elemento externo a las teorías expuestas, “que actúe como tamiz entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa y que no tiene que ver en principio con dichas teorías”.

Una estrategia adecuada para llevar a la práctica este modelo es el **Enfoque de Competencias**, ya que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el "**saber**", el "**saber hacer**" y el "**saber ser**", es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

En este sentido el enfoque de competencias se convierte en un elemento neutral que permite combinar la teoría con su aplicación práctica en el contexto educativo. Por otra parte, también se podría utilizar como herramienta pedagógica la **Metodología Aprendizaje-Servicio**.

Tanto el Enfoque de Competencias como la Metodología Aprendizaje-Servicio serán desarrolladas en extenso en los capítulos siguientes.

3) EL PAPEL DE LOS ACTORES DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Podemos señalar que los actuales procesos de reforma e innovación curricular tienen como base el constructivismo, ya que todas sus acciones tienden a

¹⁴ César Coll. Op. cit. p.171-172

alcanzar que los y las estudiantes construyan su propio aprendizaje, logrando en ellos/as aprendizajes significativos, reconociendo que tanto sus experiencias y conocimientos previos son clave para el logro de mejores resultados, ya que a partir de ellos pueda aprender realizando diferentes conexiones cognitivas que le permitan "construir su aprendizaje", en una suerte de mapa conceptual, donde va agregando conocimientos al núcleo central, por lo que a través de este modelo el o la alumna puede utilizar operaciones mentales de orden superior como juzgar, inferir, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar, y otras que le permitan formar mas estructuras cognitivas que, en definitiva, logran aprendizajes más significativos que le den sentido a su formación profesional.

Por cierto, para la universidad implica una necesaria reconceptualización sobre la labor docente, sobre los principios y valores que sustentan su Proyecto Educativo, y la necesaria existencia de una unidad de apoyo y orientación permanente sobre su quehacer y que le permitan implementar de manera exitosa las respectivas innovaciones en sus cátedras y contenidos de clases, ya que ello supone la utilización de nuevas metodologías docentes con clases más dinámicas, fomentando el trabajo en grupo, con más interacción entre el profesor y el estudiante y con un reducción importante de las clases magistrales unidireccionales. Sólo si se consigue esta interacción continuada se puede analizar sistemáticamente si el proceso de formación está funcionando.

Paralelamente, también establece cambios en los métodos tradicionales de evaluación, donde sólo se tenía en cuenta la asimilación de contenidos mediante un examen escrito memorístico. La evaluación tiene que servir para saber si el o la alumna está adquiriendo las competencias y habilidades previstas y ello requiere utilizar fórmulas diferentes para averiguarlo. Se necesita de una evaluación más continua y con más componentes a analizar. El resultado de un examen no puede ser el único indicador para evaluar y, por otra parte tampoco permite evaluar todo tipo de competencias; hay que complementar la evaluación con otros medios como trabajos de investigación, presentaciones orales, asistencia a conferencias, entre otras, que permitan analizar un espectro más amplio de habilidades del o la estudiante.

Además, para poder actuar sobre el nivel de aprendizaje del o la estudiante, no se puede esperar a evaluar a final de curso; la evaluación ha de ser continua y debe

permitir al alumno tener una retroalimentación sobre su proceso de aprendizaje para que pueda mejorar en caso que sea necesario.

Por lo anterior, necesariamente el rol del o la docente cambia transformándose en un/a mediador/a del aprendizaje¹⁵, por lo que debe:

- Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (Inteligencias Múltiples)
- Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.
- Contextualizar las actividades

Esto implica también un nuevo papel del y la estudiante universitaria, el cual tiene que trabajar de forma mucho más activa diseñando así su propio proceso de aprendizaje. La tendencia del y la estudiante es esperar que sea el/la profesor/a quien impulse la formación; en el nuevo modelo es el o la estudiante quien debe ser más proactivo. La capacidad de trabajar en equipo con el resto de sus compañeros/as y con el o la profesor/a es vital para la aplicación de las nuevas metodologías. Asimismo, es necesario incrementar el número de horas que el/la estudiante dedica al estudio más allá de la clase presencial. Para poder interactuar y opinar en el aula, se precisa un proceso previo de preparación y análisis de información.

En definitiva, el y la alumno/a tiene que volcarse en la carrera universitaria como si se tratara de su profesión; el objetivo del y la estudiante no puede ser sólo aprobar exámenes y asignaturas sino que tiene que tratar de obtener todos los requerimientos que le exigirán posteriormente el mundo laboral y la sociedad en general.

Pocas veces se analiza el proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, siendo a la sazón, en quien se centran los esfuerzos de la institución educativa y el equipo docente. Entwisle¹⁶ plantea que la intencionalidad del actuar del estudiante se puede describir en tres características:

¹⁵ Gladys Sanhueza Moraga. El Constructivismo en <http://www.monografias.com/trabajos11/Constr.constru.shtml>.

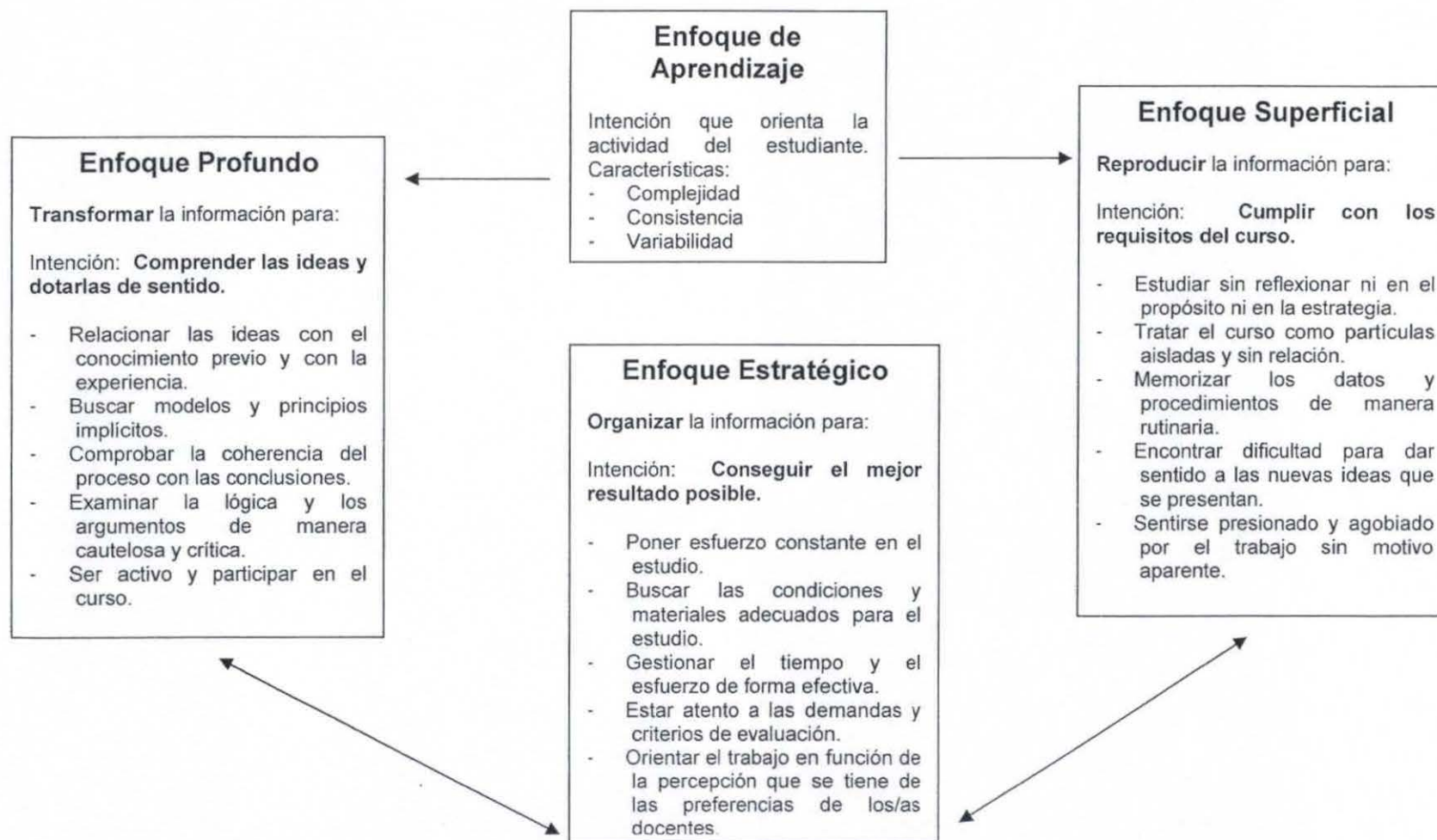
¹⁶ citado por María Luisa Pérez Cabán. El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la

Complejidad, Consistencia y Variabilidad, las cuales se enlazan con los enfoques de estudio en un continuo. (ver esquema). La Complejidad es el significado y sentido que los y las estudiantes otorgan a una tarea en un contexto específico.

Por Consistencia se entienden las actividades de estudio cotidianas con las que los y las estudiantes explican su manera de afrontar múltiples tareas. Son una suerte de estrategias rutinarias dependiente de los tiempos disponibles y las demandas específicas de evaluación de la asignatura.

La Variabilidad es el grado de consistencia, es decir, conforme el enfoque de estudio que realicen los y las estudiantes, este no es el mismo en todas las materias ni en todos los temas y tareas dentro de una misma asignatura. Las condiciones del contexto pueden favorecer o dificultar el actuar del estudiante, por lo que éste debe sopesar entre su proceder habitual y los plazos para realizar y presentar los trabajos académicos que les son encomendados.

Enfoques de Aprendizaje (definidos por Entwistle, 1998,2000)



4) TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El Aprendizaje Significativo y la Teoría de la Asimilación fueron creadas por David P. Ausubel, con las colaboraciones de Joseph D. Novak, Helen Hanesian y D.B. Gowin. Se plantea en oposición al conductismo, tradición dominante en psicología, como a las posiciones que en el ámbito educativo reivindicaban, en clara contraposición a la hegemonía conductista, la no directividad y el aprendizaje por descubrimiento¹⁷. Es por ello que el aporte de Ausubel rebate lo que durante mucho tiempo se consideró que era el aprendizaje: un sinónimo de cambio de conducta. Al superar la perspectiva conductista de la labor educativa se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia.

La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Ausubel y sus colaboradores manifiestan que para la elaboración de una teoría del aprendizaje, ésta siempre debe considerar: **La especificidad del aprendizaje** que tiene lugar en las aulas, en situaciones de enseñanza formales, sistemáticas, intencionales y planificadas¹⁸, por lo que conduce a rechazar la extrapolación indiscriminada¹⁹ de principios de aprendizaje elaborados a partir de la investigación experimental, “los cuales no se relacionan intrínsecamente con la mayor parte del aprendizaje de las materias de estudio²⁰”, por lo que demanda la elaboración de teorías específicas sobre dicho aprendizaje; y, **la complejidad de la educación** y a la dificultad de mejorarla en sentido constructivo, para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los y las profesores/as y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

¹⁷ Elena Martín e Isabel Solé. El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar. Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. 2º Ed., Alianza Editorial S.A., Madrid, 2004. p. 89

¹⁸ Op. Cit. p.90

¹⁹ David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2º ed., Editorial Trillas, México, 1983 (11º ed. 1998). p. 17

²⁰ Op. Cit. p. 17

En este sentido, existe una preocupación de Ausubel y sus colaboradores de generar una teoría de la enseñanza vinculada a una teoría del aprendizaje sólida que ofrezca sentido y coherencia a la práctica, y que de respuestas a las tres interrogantes básicas de la psicología cognitiva: *¿cómo se aprende?*, *¿Cuáles son los límites del aprendizaje?* y *¿Porqué se olvida lo aprendido?*.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, surge de su preocupación ante la escasa capacidad que se había mostrado para proponer teorías de la enseñanza a partir de los tipos de aprendizaje, por lo que ofrece un marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tal premisa, constituyéndose en un marco teórico que favoreciera dicho proceso.

¿Qué es el Aprendizaje Significativo?

Básicamente consiste en la adquisición de nuevo conocimiento a partir de la propia experiencia, conocimiento y significados que la persona ya posee, los cuales se incorporan como parte de su repertorio cognitivo. Este proceso de aprendizaje se transforma en significativo porque se relaciona el conocimiento nuevo con la estructura cognitiva previa. Hay un reconocimiento explícito que todo individuo cuenta con una base desde la cual es posible incorporar nuevo conocimiento, y que depende del proceso de orientación del aprendizaje, el como este nuevo conocimiento se hará más o menos significativo.

El reconocer que los y las estudiantes cuentan con un repertorio de conocimientos previos, implica también un mayor respeto hacia la persona, y una valoración de parte del o la docente a su forma de hacer clases. Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: *"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente"*.

Tipos de Aprendizaje en el Contexto Educativo

Se plantean dos dimensiones de análisis²¹ desde las cuales se constituye el aprendizaje, los cuales se entienden como polos de una misma dimensión y no como categorías dicotómicas, ya que forman parte de un continuo:

²¹ Op.cit. p. 33-39,

- a) Según **el grado de significado adquirido**, donde se puede establecer el aprendizaje significativo – aprendizaje mecánico o repetitivo; y,
- b) Por **la forma en que se presentan los contenidos**, en donde se encuentra el aprendizaje por descubrimiento – aprendizaje por recepción.

Por **aprendizaje significativo** se entiende aquél en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir, *no arbitraria, no al pie de la letra*²², con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el o la estudiante ya sabía²³.

El **aprendizaje mecánico o repetitivo**, se refiere a aquellas situaciones en las que simplemente se establecen asociaciones arbitrarias, literales y no sustantivas entre los conocimientos previos del o la estudiante y el nuevo contenido presentado²⁴.

La medida en la que se haya producido una interrelación sustantiva entre lo nuevo y lo ya presente en la estructura cognitiva del o la estudiante será la clave para explicar el nivel de significatividad alcanzado en el proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que la persona ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante, un anclaje, pre-existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de inclusión a las primeras.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no

²² Op.cit. p.37

²³ Elena Martín e Isabel Solé. Op. Cit. p. 91-93

²⁴ Elena Martín e Isabel Solé. Op. Cit. p. 91-93

arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los anclajes pre-existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

En el **aprendizaje por descubrimiento**, su rasgo definitorio es que el contenido que ha de ser aprendido no se presenta al alumno, sino que tiene que ser descubierto por éste antes de poder ser asimilado a la estructura cognitiva. A diferencia de lo que sucede en el **aprendizaje por recepción**, el contenido que se va a aprender se le presenta al estudiante en su forma final, acabado, sin que se exija un descubrimiento previo a la comprensión.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto (el armado) es incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, ésta puede ser oída, comprendida y usada significativamente, siempre que exista en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados.

Los aprendizajes por recepción y por descubrimiento se hallan en un continuo separado del aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo:

Aprendizaje significativo	Clarificación de las relaciones entre los conceptos	Enseñanza audiotutelar bien diseñada	Investigación científica (música o arquitectura nuevas)
	Conferencias o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto	Trabajo estudiantil en el laboratorio	"Investigación" más rutinaria o producción intelectual
Aprendizaje por repetición	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones a rompecabezas por ensayo y error
	Aprendizaje por recepción	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo

Fuente: Ausubel, 1983.

Requisitos para el Aprendizaje Significativo

En la teoría de la asimilación se identifican tres condiciones²⁵ imprescindibles para que el o la estudiante pueda llevar a cabo aprendizajes significativos.

Primero, **que el material sea potencialmente significativo** desde el punto de vista lógico. Que posea una estructura y organización internas, que no sea arbitraria, y que pueda ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del o la estudiante, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

Segundo, **que la información nueva sea relevante a los otros conocimientos ya existentes**, es necesario que el o la estudiante cuenten con unos conocimientos previos pertinentes que pueda relacionar de forma sustantiva con lo nuevo que tiene que aprender. Y, tercero, **disposición para el aprendizaje significativo**, es necesario que el o la estudiante quiera aprender de modo significativo, es decir, que muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del o la estudiante es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del o la estudiante, ni el

²⁵ David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2º ed., Editorial Trillas, México, 1983 (11º ed. 1998). p. 48-50

proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva²⁶.

La clave del aprendizaje significativo se encuentra pues en la medida en que se produce una interacción entre los nuevos contenidos simbólicamente expresados y algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento que ya posee el o la estudiante. En esta interacción surge el **significado psicológico**, que Ausubel afirma que es idéntico al real o fenomenológico²⁷, y que se manifiesta "cuando el significado potencial se convierte en un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático, dentro de un individuo en *particular*, como resultado de haber sido relacionado de modo no arbitrario, sino sustancial con las ideas relevantes de su estructura cognoscitiva y así también de haber actuado con éstas²⁸".

La adquisición de significados

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo por recepción²⁹: **de representaciones, de conceptos y de proposiciones.**

El aprendizaje de representaciones es el más cercano al aprendizaje por repetición, y consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, e palabras de Ausubel "ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan"³⁰.

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos"³¹, partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones. Existen dos métodos de aprendizaje de conceptos: a) la formación de conceptos, y b) la asimilación de conceptos; cuyos atributos de criterio se adquieren a través de la experiencia directa.

²⁶ op.cit. p. 48

²⁷ op. cit. p. 54

²⁸ Idem

²⁹ Idem. p. 46-47

³⁰ Idem.

³¹ Idem. p. 61

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e ideosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

Principio de la Asimilación

El principio o teoría de la asimilación se refiere a la vinculación entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente que origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognoscitiva propician su asimilación.

La vinculación es establecida por medio de los *includores*, Novak señala que éstos “desempeñan una función interactiva con el aprendizaje significativo, facilitando el paso de la información relevante por las barreras perceptivas y sirviendo de base de unión de la nueva información percibida y el conocimiento previamente adquirido”³².

El inclusor cambia por la incorporación del nuevo material, y éste a su vez se modifica por el efecto del inclusor que le sirve de anclaje, en lo que constituye una verdadera asimilación entre los significados nuevos y los previos que produce el aprendizaje significativo y el fenómeno de la *inclusión obliterativa*. Este fenómeno explica el proceso del olvido, ya que se afirma que “...las ideas nuevas, como entidades autónomas, se hacen espontánea y progresivamente, menos dissociables de sus ideas de afianzamiento, hasta que dejan de estar disponibles...”³³.

³² citado por Elena Martín e Isabel Solé. El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar. Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. 2º Ed., Alianza Editorial S.A., Madrid, 2004. p. 94

³³ David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian. p. 122.

Los conocimientos adquiridos forman parte de la estructura cognitiva de la persona, respondiendo a una clasificación jerárquica, en la que los conceptos se relacionan entre sí por relaciones de subordinación, lo que Ausubel denomina *diferenciación progresiva*. Este proceso se observa sobre todo en aquellos aprendizajes *subordinados*, en los que los nuevos conocimientos serían casos o extensiones de un concepto o proposición más general existente en la estructura cognitiva³⁴. Cuando se genera una reestructuración de dicha jerarquía, se produce la *reconciliación integradora*, por lo cual, la nueva información es adquirida y los elementos existentes dentro de la estructura cognitiva pueden asumir una nueva organización, y por tanto, un nuevo significado³⁵.

Los *aprendizajes supraordinados*, en los que se aprende un concepto o proposición inclusiva que abarca varias ideas ya presentes, y los *aprendizajes combinatorios*, en los que se aprenden nuevos conceptos del mismo nivel de jerarquía, son ejemplos, de procesos de reconciliación integradora³⁶.

La teoría del aprendizaje significativo y el principio de la asimilación aportan en la idea de construir una pedagogía que promueva el pensar, sentir y actuar, como elementos centrales para generar nuevos conocimientos, en palabras de Novak: "...la adquisición de conocimientos (aprendizaje cognitivo), la modificación de las emociones y los sentimientos (aprendizaje afectivo) y la mejora de la actuación o las acciones físicas o motrices (aprendizaje psicomotor)...incrementa la capacidad de la persona para entender sus experiencias..."³⁷.

³⁴ Elena Martín e Isabel Solé. Op. Cit. p. 95

³⁵ David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian. p. 117.

³⁶ Elena Martín e Isabel Solé. Op. Cit. p. 96

³⁷ Idem. op.cit. p.97

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Textos Revisados

Alda Varas, Rodrigo, Bargsted Aravena, Mariana, y Terrazas Núñez, Walter. Competencias emocionales, rendimiento académico y empleabilidad de los titulados de psicología, contador auditor – contador público e ingeniería comercial de la Universidad Católica del Norte el año 2001. En Competencias de egresados universitarios. CINDA, 1º edición, Santiago, abril 2004.

San Martín, María Elena y otros. Evaluación de resultados de aprendizajes asociados a un perfil de egreso en ingeniería. En Competencias de egresados universitarios. CINDA, 1º edición, Santiago, abril 2004. p. 181-182.

Ausubel, David P., Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2º ed., Editorial Trillas, México, 1983 (11º ed. 1998).

Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. Diccionario de Política. Siglo XXI Editores. México, 1997.

Brunner, José Joaquín. La Universidad en Chile: Crisis de identidad y perspectiva. Revista Mensaje N° 337. Santiago, marzo-abril 1985.

Carbonell Sebarroja, Jaime. El profesorado y la innovación educativa. En Los retos de la enseñanza pública. 1º edición. Editorial Akal, España, 2001.

Casper, Gerhard. "Come the Millennium - where the University?", 1995.

Castañeda Meneses, Patricia y Salame Coulon, Ana María. Competencias profesionales de los/las asistentes sociales titulados/tituladas en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso: Tradición y Transformación. En Revista Universitaria de Trabajo Social, N° 1, abril 2004, Edeval.

Celma Benaiges, M. Dolors. Nuevos retos para la formación universitaria. Coordinadora dels Estudis d'Empresarials de l'Escola Universitària del Maresme, España. Abril, 2005.

Delors , Jacques y otros. Informe para la Conferencia Mundial para la Educación Superior: La educación encierra un tesoro (Compendio). Ediciones UNESCO, Paris, 1998.

Cifuentes Seves, Luis (ed.). La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973), Editorial USACH, 1998.

Cifuentes Ceves, Luis. Crisis y Rescate de la Universidad. Universidad de Chile. 2003.

Coll, César. Constructivismo y Educación: la concepción Constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar. Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. 2º Ed., Alianza Editorial S.A., Madrid, 2004.

Coll, César y Solé, Isabel. Aprendizaje Significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía Nº 168, Barcelona, 1991.

Donoso Díaz, Sebastián. Las Universidades Públicas Chilenas ante el acuerdo de Bolonia: Demandas inminentes y obstáculos presentes. Diciembre 2004.

Escobar Cerda, Luis. Reflexiones sobre la Tarea de la Universidad. Editorial Universitaria, Santiago, 1963.

Fernández L., Francisco. Seminario "Asumiendo el País: Responsabilidad Social Universitaria", Santiago, 2001.

Furco, Andrew. Plan Estratégico para promover el Aprendizaje Servicio Académico en la Universidad de Berkeley, California. Universidad de Berkeley, California. 1999.

Gimeno Sacristán - Pérez Gómez. Comprender y Transformar la Enseñanza. 10º Ed., Ediciones Morata, Madrid, Octubre 2002.

Gimeno Sacristán, José. *La Pedagogía por Objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata, Madrid, 1982.

Gumucio Rivas, Rafael. *Grandezas y Miserias de las Universidades, una perspectiva histórica*. Polis Revista Académica Universidad Bolivariana N° 1, Santiago. 2001.

Informe Scans: *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*. Washington, Departamento de Trabajo de Estados Unidos, 1992.

Kaluf F., Cecilia. *Reflexiones sobre competencias y educación*. En *Competencias de Egresados Universitarios*. 1º Edición, CINDA, Santiago, abril 2004.

Kuhn, Thomas. *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica. 2000.

Kraftchenko, Oksan y otras. *La educación de valores en el contexto universitario*. CEPES. Editorial "Félix Varela", La Habana, 2001.

Kremerman, Marco. *Crisis en el Sistema de Educación Superior en Chile: Análisis y Propuestas*. Informe Fundación Terram. Santiago, Abril 2005.

Martín, Elena y Solé, Isabel. *El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación*. En *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. *Psicología de la educación escolar*. Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. 2º Ed., Alianza Editorial S.A., Madrid, 2004. p. 89

Mineduc. *Los TLC's y Renovación Curricular en Chile*. Documento de Trabajo Mecesup 2.

Navarro, Gracia. Ponencia *¿Qué entendemos por educación para la Responsabilidad Social?*, Seminario *La Universidad en su función docente*, 8 y 9 de mayo 2003, Universidad de Concepción. Publicada en *Educando para la Responsabilidad Social*, por Universidad Construye País, 1º edición, diciembre 2003.

OEI/CINTERFOR/OIT. Cuaderno de Trabajo N° 7 de Educación Técnico Profesional. La implementación de sistemas de competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional. Experiencias y estrategias para la acción. Abril, 2001.

Ortega y Gasset, José. Misión de la Universidad y otros ensayos afines. Revista de Occidente, Madrid, 1960. 3º ed.

Pérez Cabán, María Luisa. El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar. Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. 2º Ed., Alianza Editorial S.A., Madrid, 2004.

Readings, Bill. The University in ruins. Harvard University Press, 1996.

Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. XXII edición, año 2001. Tomo II.

Sanjurjo, Liliana Olga y Vera, María Teresita. Aprendizaje Significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. 4º ed., Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 1998.

Schön, Donald A.. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. 1º Edición, Ediciones Paidós, España, 1992.

Thayer , Willy. La crisis no moderna de la universidad moderna. Cuarto Propio, 1996.

Zulueta, Sebastián. ¿Cómo construir una Sociedad A+S entre Cursos Universitarios y la Comunidad? Documento de Trabajo. Dirección Aprendizaje Servicio PUC, 2005.

Zurita Ch , Reginaldo. La Docencia Universitaria y Los Ciclos Básicos en Chile. CPU, Santiago de Chile, 1992.

Zurita, Reginaldo. Ponencia "Rol de las Universidades" correspondiente al Seminario "Educando para la Responsabilidad Social: La Universidad en su función docente", realizado los días 8 y 9 de mayo de 2003 en la Universidad de Concepción, publicado por Proyecto Universidad: Construye País, en diciembre 2003.

Seminarios de Título

Carrasco Páez, Pablo y Morales Parra, Andrea. Aprendizajes relevantes al egreso de la formación profesional en trabajo social universitario: análisis de las experiencias de seminarios de título de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, 1999 – 2003, desde el enfoque de competencias profesionales. Seminario de Título para optar al Grado Académico de Licenciado en Servicio Social y al Título Profesional de Asistente Social. Universidad de Valparaíso, 2003.

Fuentes, Leticia e Hidalgo, Gabriela. Consumo Económico y Trabajo Social: educación para el consumo en escolares del segundo ciclo básico de establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipalizados de la comuna de Viña del Mar. Tesis de grado para la obtención de Título de Asistente Social. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso. 2000.

Guzmán Aguilera, Octavio, Ortiz Castillo, Carla y Uzabeaga Parra, Carlos. Competencias Económicas del Trabajo Social. Tesis de grado para la obtención de Título de Asistente Social. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso. 2004.

Fuentes en Internet

- Aprendizaje-Servicio en www.uc.cl/dge/aprendizajeservicio.
- www.cibernous.com/autores/kuhn/teoria/introduccion/elementos.html
- Educación superior en www.mineduc.cl
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad>

- Historia del Sistema Universitario Chileno en www.universia.cl
- Martínez Mígueles, Miguel. La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos. (2002). Disponible desde Internet en: <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.htm>
- Proyectos MECESUP en www.mecesup2.cl
- Responsabilidad Social Universitaria en www.construyepais.cl
- Sanhueza Moraga. Gladys. El Constructivismo en <http://www.monografias.com/trabajos11/Constrconstru.shtml>.
- Vallaey, François. La responsabilidad social de la universidad. Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo (IID). 2004. en www.etica/iadb.org

Documentos institucionales

- Resumen Ejecutivo. Proyecto MECESUP UCO0303 "Formación de Profesionales con Valores, Actitudes y Comportamientos Necesarios para Ejercer la Responsabilidad Social". 2003.
- Reflexionar en torno al Aprendizaje Servicio. Documento de Trabajo. Dirección Aprendizaje Servicio PUC, 2005.
- Universidad de Valparaíso. División Académica. Documento de Circulación Interna 2004.
- Universidad de Valparaíso. Oficina de Autoevaluación Institucional. Documento de circulación interna. 2003.
- Universidad de Valparaíso. Misión de la Universidad de Valparaíso. Agenda Institucional 2005.