



REXE. Revista de Estudios y
Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima
Concepción
Chile

Navarro Saldaña, Gracia; Varas Contreras, Marcela; González Navarro, María Gracia;
Catalán Velásquez, Rocío

Percepción de académicos sobre efectos a nivel personal e institucional de su
participación en un programa de formación para desarrollar competencias genéricas en
la Universidad de Concepción

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 16, núm. 30, abril, 2017,
pp. 49-61

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243150283003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Percepción de académicos sobre efectos a nivel personal e institucional de su participación en un programa de formación para desarrollar competencias genéricas en la Universidad de Concepción

Gracia Navarro Saldaña^{*a}, Marcela Varas Contreras^b, María Gracia González Navarro^c y Rocío Catalán Velásquez^d

Universidad de Concepción, Facultad Ciencias Sociales^a, Facultad de Ingeniería^b, Vicerrectoría^{cd}, Concepción, Chile.

Recibido: 12 noviembre 2015

Aceptado: 20 octubre 2016

RESUMEN. En la Universidad de Concepción de Chile, se está llevando a cabo una reforma curricular que implica la incorporación de competencias genéricas en asignaturas disciplinares. Es fundamental para el proceso curricular, la participación de los académicos. De ahí, el interés por conocer su percepción sobre los efectos que ha tenido o tendrá su participación en un programa de formación para el desarrollo de competencias genéricas, esperando efectos positivos y asociados a su bienestar y salud mental. Se realizó una entrevista a 10 académicos (H=5 y M=5) y los resultados fueron procesados por medio de un análisis cualitativo. Luego, a partir de los resultados se diseñó y aplicó un cuestionario a 30 académicos. Los resultados muestran que los académicos perciben que su participación en el programa de formación genera efectos en su salud mental en la medida que impacta en su motivación laboral (enseñanza e investigación); en el clima social universitario; en la percepción de autoeficacia y calidad de la docencia; en la percepción de gratificación de las relaciones interpersonales con los estudiantes y colegas y, en la percepción de la responsabilidad social de la organización y su compromiso con ésta.

PALABRAS CLAVE: Académicos, Programa de Capacitación, Competencias Genéricas, Salud Mental, Universidad.

Professors' perception about personal and institutional effects of their participation in a training program to develop generic competencies in the University of Concepción

ABSTRACT. The University of Concepción (Chile) is carrying out a curricular reform that involves the incorporation of generic competencies in disciplinary courses. This process requires the involvement of professors by voluntarily enrolling themselves in a training program in teaching and assessment of generic skills. From there, the interest in knowing their perception of the effects that has had or will have their participation in the training program, hoping for positive results associated with their well-being and mental health. Interviews were made to 10 professors (M=5, W=5) and the results were processed by qualitative analysis. Afterwards and considering the prior result, a questionnaire was constructed and applied to 30 different professors from the University.

*Correspondencia: Gracia Navarro Saldaña. Dirección: Víctor Lamas 1290. Correos electrónicos: gnavarro@udec.cl^a, mvaras@udec.cl^b, mgonzalez@udec.cl^c, rociocatalan@udec.cl^d

Results show that according to professors' perception, enrolling themselves in the training program generates effects on their mental health by affecting: their work motivation (regarding teaching and research), their perception of social climate in the university, self-efficacy and quality of teaching. They also perceive that it has affected their interpersonal relationships with students and colleagues, their perception of the institution social responsibility and their commitment to it.

KEY WORDS: Professors, Training Program, Generic Competencies, Mental Health, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad de Concepción de Chile (UDEC), ha asumido la misión de formar profesionales integrales que muestren en su actuar profesional excelencia en lo disciplinar y una actitud orientada hacia el bien común (Universidad de Concepción, 2011). De lo anterior y considerando la compleja realidad social actual, desde el año 2013 la UDEC implementa un modelo educativo para la formación de cuatro competencias genéricas (CCGG) consideradas fundamentales en la educación de los futuros profesionales: pensamiento crítico, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario, y responsabilidad social.

Las competencias genéricas son entendidas como un sistema complejo de conocimientos, integrado por las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, el cual puede ser observable en el desempeño e implementado y transferido a diferentes contextos (Navarro, Vaccarezza, González, & Catalán, 2015). Por lo tanto, la metodología escogida para desarrollar las competencias genéricas en los estudiantes, responde a aquella tridimensionalidad. El modelo educativo desarrollado en la Universidad de Concepción para su formación es un modelo mixto (Corominas, 2001), el cual integra aspectos genéricos y disciplinares en asignaturas curriculares, incorpora cursos específicos y complementarios para el desarrollo de competencias genéricas e implementa acciones institucionales formales a las cuales los estudiantes pueden acceder de forma frecuente y voluntaria y que son promovidas por servicios de ayuda al estudiante (Corominas et al., 2006).

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1 Modelo educativo universitario para la formación de competencias genéricas

El modelo educativo propuesto desarrolla las competencias genéricas en tres niveles que consideran la estructura de las mallas curriculares y las tres dimensiones que componen una competencia (Navarro et al., 2015). El primer nivel está destinado a estudiantes del ciclo básico, es decir, primer y segundo año de pregrado e introduce las competencias en su dimensión cognitiva. Se espera que los estudiantes conozcan y comprendan los fundamentos teóricos de las CCGG y la forma en que aquellas se expresan en el comportamiento profesional. En este nivel se utilizan principalmente estrategias pedagógicas basadas en la entrega de información y en el uso de resolución de problemas que consideren contextos profesionales hipotéticos e incentiven la aplicación de las competencias genéricas en su solución. El segundo nivel está destinado a estudiantes del ciclo licenciatura, es decir tercer y cuarto año de pregrado y pone énfasis en generar cambios afectivos o actitudinales/valóricos, incluyendo el desarrollo de una predisposición positiva hacia la incorporación de cada competencia en el propio comportamiento profesional, implicando a su vez una mayor autonomía en cuanto al aprendizaje de aquellas. Por otra parte, el profesor acompaña y facilita este aprendizaje, a través de estrategias como la supervisión de grupos pequeños.

El desarrollo de este nivel supone que los resultados de aprendizaje correspondientes al nivel cognitivo han sido alcanzados y, por tanto, los estudiantes manejan los aspectos correspondientes a la dimensión cognitiva de cada competencia. El tercer nivel está destinado a estudiantes del ciclo profesional, es decir en práctica profesional, seminarios de investigación y proceso de titulación e implica la transferencia de los aprendizajes obtenidos en los primeros niveles a contextos profesionales. Es decir, aplicar lo aprendido durante la carrera, fuera de la universidad y poniendo en práctica contenidos, actitudes y acciones asociadas a cada competencia genérica. Es la parte más compleja del proceso, pues supone que el estudiante haya comprendido y valorado las CCGG para luego desempeñarlas profesionalmente, considerándolas tanto en sus acciones como omisiones.

Además de lo anterior y para hacer efectiva la formación integral de los estudiantes en la Universidad, se incorporan asignaturas integradoras al final de cada uno de los tres ciclos de formación. En estas asignaturas se busca que los estudiantes integren los aprendizajes disciplinares adquiridos hasta ese momento, en el nivel más complejo de las competencias genéricas en sus dimensiones cognitiva, afectiva o conductual según corresponda a cada etapa del ciclo educativo. El académico a cargo de esta asignatura debe utilizar estrategias de enseñanza y evaluación que promuevan la integración de lo disciplinar en el marco de los aspectos genéricos de más alto nivel del ciclo, generando en sus estudiantes un proceso cognitivo de alto nivel que no habían desarrollado hasta el momento en el ciclo formativo: integrar.

2.2 Formación de los académicos para el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes

La implementación de las competencias genéricas en las asignaturas curriculares (integradoras o no) implica un gran desafío para la institución y principalmente para los académicos que dictan aquellos cursos, ya que son ellos quienes deben implementar el modelo en sus propias asignaturas usando estrategias de enseñanza y evaluación coherentes con el modelo educativo. Para apoyar el proceso que deben realizar los académicos de la Universidad, se ha generado un programa anual de perfeccionamiento en el modelo de enseñanza para la formación de competencias genéricas. El programa está compuesto por tres etapas que en total tienen una duración anual. La primera, corresponde a un curso presencial de 20 horas con énfasis en la dimensión afectiva del aprendizaje de los académicos, es decir, se espera que ellos se den cuenta y valoren la necesidad de formar a sus estudiantes en competencias genéricas y desarrollen una disposición positiva a hacerlo. La segunda etapa corresponde a 60 horas de profundización teórica on-line en estrategias de enseñanza y evaluación para las competencias genéricas, con énfasis en los contenidos teóricos y su aplicación. Por último, la tercera etapa de implementación de lo aprendido con los estudiantes, tiene énfasis en la integración cognitiva, afectiva y conductual. Los académicos llevan a cabo una asignatura en la que desarrollan las competencias genéricas con sus estudiantes, mientras que son asesorados por profesionales dispuestos por la UDEC para realizar esta tarea. Una vez que los académicos han finalizado el curso de formación en competencias genéricas, son invitados a participar en la Comunidad de Competencias Genéricas, en la cual se ofrecen encuentros periódicos para continuar en formación de estos aspectos y acompañar los procesos de implementación en los que siguen trabajando una vez diplomados.

El rol docente en este contexto es activo en la formación de los futuros profesionales de la Universidad, ya que se busca que los académicos contribuyan en el desarrollo de contenidos, entrenamiento de habilidades y juicios valóricos que se espera sean sello distintivo de los egresados de esta universidad. Así, este modelo promueve que el académico se reconozca a sí mismo como un agente activo en la co-construcción de las competencias genéricas y desarrolle disposición

positiva hacia el desarrollo de estos aspectos. Lo anterior se lleva a cabo por medio de instancias periódicas y planificadas de formación en las que se consideran las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje de los académicos para lograr resultados de aprendizaje en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual y, se prioriza el logro de vínculos entre ellos y con el equipo de personas responsable de su formación (Navarro et al., 2015).

2.3 Comunidades de aprendizaje para promover la salud mental positiva de los académicos que implementan innovaciones educativas

De acuerdo a Furco y Moely (2012), los académicos y académicas a menudo muestran resistencias a los procesos de cambio pedagógicos y por sobre todo a aquellos que implican adecuaciones en las metodologías que han estado utilizando. Como se mencionó anteriormente, en el caso de la Universidad de Concepción, el proceso de reforma curricular implica un largo programa de formación para los académicos y, por lo tanto, cambios en sus planificaciones, resultados de aprendizaje, contenidos a desarrollar y estrategias de enseñanza y evaluación. De lo anterior, existen altas posibilidades de encontrar resistencias institucionales al proceso de implementación de esta reforma, pero además de que los mismos docentes que han decidido implementar las iniciativas encuentren resistencias en sus propias facultades. El proceso en sí puede ser estresante para los académicos, por lo que quienes gestionen la implementación de las reformas o innovaciones educativas deben velar también por los aspectos personales y afectivos de los académicos que se involucren en ellas. En el caso de la Universidad de Concepción, la cual se define como una institución socialmente responsable (Universidad de Concepción, 2011), existen especial atención a la conciliación de necesidades de todas sus partes involucradas. En el caso de una reforma curricular de este tipo, sus impactos afectan a la sociedad y a empleadores por medio de los profesionales que reciben, a los padres y apoderados por medio de la formación de sus hijos, a los estudiantes por medio de la formación recibida, a las autoridades por medio de los logros de la institución y la consecuente toma de decisiones y a los profesores a través de todos los elementos desarrollados hasta el momento. Por lo tanto, el procurar conciliar las necesidades de todos los grupos, implica en este caso cuidar el bienestar de los académicos involucrados en el proceso entre otros.

Dentro de las diferentes alternativas que se proponen en la bibliografía especializada para enfrentar los efectos personales/sociales en la implementación de reformas de este tipo, Furco y Moely (2012) proponen el uso de comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje pueden ser entendidas como un conjunto de personas autónomas e independientes, que se reúnen de forma voluntaria en torno a la mejora educativa, a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose, influyéndose y apoyándose los unos a otros dentro del proceso de aprendizaje (Richmond & Manokore, 2010). Algunos de los beneficios de las comunidades de aprendizaje son que permiten que los participantes adquieran mayor aprendizaje individual y crecimiento personal, tengan acceso a múltiples perspectivas y experiencias, valoren el aprendizaje compartido a través de una experiencia de trabajo colaborativo, aumenten su satisfacción personal y moral con el proceso de cambio, tengan una red de apoyo que facilita el uso de las oportunidades para las reformas e innovaciones y disminuye las amenazas externas. En relación a los aspectos afectivos generados por este tipo de procesos, las comunidades de aprendizaje permiten disminuir el aislamiento y tensión, promover apoyo emocional entre sus miembros y contruir esfuerzos comunes en pro de los cambios que se buscan lograr (Orellana, 2001; Molina, 2005; Richmond & Manokore, 2010; Thessin & Starr, 2011; Furco & Moely, 2012). El programa de formación ofrecido a los académicos interesados en desarrollar competencias genéricas en sus estudiantes, busca que los docentes capacitados constituyan una comunidad de aprendizaje y se los orienta hacia ello.

Coherente con el interés de la Universidad en ser una institución socialmente responsable, está la

preocupación por convertirse en un agente promotor de salud generando espacios que favorezcan el bienestar de sus miembros y les permita alcanzar una mejor calidad de vida; sean estudiantes, académicos, directivos y/o trabajadores en general.

Considerando el interés de la Institución por promover el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa y la importancia de los académicos declarada anteriormente, es necesario prestar atención a la formación que recibe el profesorado como parte de la implementación del modelo educativo para la formación de competencias genéricas de los estudiantes. Aquella formación debería incluir el desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales que contribuyan a la calidad de vida y el bienestar personal, teniendo directa incidencia en la generación de entornos de enseñanza-aprendizaje más saludables y fructíferos (Rodríguez, Velasco & Terrón, 2014) y contribuyan también a la formación transversal que reciben los estudiantes, la que es mediada por los académicos/docentes.

Una forma de establecer criterios al discutir sobre entornos saludables es refiriéndose a la salud mental. De acuerdo a lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2007) la salud mental se entiende como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades; la persona es consciente de sus propias capacidades, logrando afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y contribuir con la comunidad. La Salud Mental Positiva (SMP) corresponde a una salud mental psicológicamente sana, es decir, personas que no padecen y no padecerán trastornos psiquiátricos (Amar et al., 2008). Las personas podrían desarrollar una salud mental positiva cuando encuentran equilibrio entre las expectativas sobre la vida y lo que la vida les ofrece, generándoles un sentimiento de felicidad y bienestar desde el cual pueden contribuir con otros seres humanos y, por tanto, pueden educar para la salud mental positiva a seres humanos y contribuir así a una cadena de salud mental positiva.

En la Tabla 1, se describen factores asociados a la salud mental positiva (Amar et al., 2008), los cuales deberían ser promovidos cuando el objetivo es generar comunidades educativas que propicien salud mental.

Tabla 1. Factores asociados a la Salud Mental Positiva

Satisfacción personal	Implica un alto autoconcepto, sentirse satisfecho con la vida y optimismo frente al futuro.
Actitud prosocial	Es la predisposición altruista, de ayuda, apoyo y aceptación de los demás a pesar de las diferencias.
Autocontrol	Es la capacidad para afrontar el estrés y las situaciones conflictivas guardando un equilibrio sobre sus emociones, lo cual permite afrontar mejor los conflictos.
Autonomía	Se refiere a la capacidad para tener razonamientos y juicios personales, enfatizando en la independencia y control de la propia conducta, y en la confianza de las capacidades personales
Resolución de problemas y actualizaciones	Es la capacidad de análisis ante situaciones difíciles que se presentan en la autoactualización vida, abarcando la destreza para tomar decisiones y la adaptación ante situaciones de cambio.
Habilidades de relación interpersonal	Implica la habilidad para entender los sentimientos de los demás, brindando interpersonal apoyo emocional.

Extraída de (Amar et al., 2008, p. 393)

3. PROBLEMA DE ESTUDIO

La evaluación de un programa tiene dos finalidades fundamentales: juzgar el alcance de los objetivos y determinar si las intervenciones, o en este caso, innovaciones educativas han tenido algún impacto (Fernández-Ballesteros, 1996 citado en Scharager & Aravena 2010). La percepción de los académicos, en tanto actor clave en las universidades y en la implementación de cualquier innovación educativa en las instituciones de educación superior, será esencial durante la toma de decisiones relacionadas al mismo proceso.

En el caso de este estudio se espera, como parte de un sistema de evaluación de un programa institucional para el desarrollo de competencias genéricas, conocer la percepción de los académicos de la Universidad de Concepción en relación a efectos a nivel personal e institucional a partir de su participación en el programa de formación para educar en competencias transversales a los estudiantes.

4. MÉTODO

4.1 Objetivo

Identificar efectos percibidos por los académicos universitarios de su participación en el programa de formación en enseñanza y evaluación de competencias genéricas de la Universidad de Concepción de Chile.

4.2 Hipótesis

Los académicos tienen disposición positiva hacia la formación de competencias genéricas y perciben efectos positivos en su salud mental y en la organización a partir de su participación en un proceso de formación docente que prioriza el desarrollo de conocimientos y herramientas técnicas y la generación de comunidades de aprendizaje.

4.3 Muestra

La población corresponde a 237 académicos que han participado en alguna de las tres etapas del programa de formación en enseñanza y evaluación de competencias genéricas de la Universidad de Concepción. Se trabajó con dos muestras: la primera muestra quedó constituida por 10 académicos, cinco hombres y cinco mujeres que participaron en al menos una de las tres etapas del programa de formación durante los años 2013 y/o 2014 y que aceptaron ser entrevistados. La segunda muestra quedó constituida por 30 académicos, a partir de una población de 58 que han realizado las tres etapas del programa de formación y que aceptaron voluntariamente participar.

4.4 Procedimiento

Entre agosto y noviembre del año 2014 se realizó una entrevista semiestructurada a 10 académicos de la institución. La entrevista contempló dos temas: percepción en relación a los efectos personales sobre la participación en el programa de formación y, percepción en cuanto a efectos institucionales a partir de la participación en el programa de formación. La entrevista fue realizada por una psicóloga en las oficinas de los diez profesores que aceptaron participar. Los datos fueron transcritos y analizados cualitativamente, estableciéndose categorías de respuestas a partir de las cuales se construyó un cuestionario que fue aplicado vía correo electrónico a 58 académicos, obteniéndose respuesta de 30 de ellos.

4.5 Instrumentos

Entrevista Semiestructurada de dos temas:

Tema 1: Percepción de efectos personales a partir de la participación en el programa de formación en enseñanza y evaluación de competencias genéricas de la Universidad de Concepción de Chile.

Tema 2: Percepción de efectos institucionales a partir de la participación en el programa de formación en enseñanza y evaluación de competencias genéricas de la Universidad de Concepción de Chile.

Cuestionario:

Construido a partir de las categorías encontradas en las entrevistas y compuesto por 20 ítems que miden la percepción de los académicos en relación a: *dónde perciben los efectos: dimensión institución/dimensión persona y cuándo perciben los efectos: inmediatos/futuros.*

La validación de ambos instrumentos se llevó a cabo a través de la participación de jueces expertos, quienes tuvieron acceso a las preguntas de la entrevista, al cuestionario y al procedimiento antes de su aplicación y procuraron que el vocabulario utilizado fuera adecuado a los participantes y que las preguntas e ítems permitieran recoger la información buscada. Respecto de la entrevista, los jueces coincidieron en la necesidad de plantear temas amplios, sin especificar posibles efectos.

5. RESULTADOS

5.1 Resultados entrevista

A partir de los datos obtenidos y del análisis respectivo se construyó dos grandes categorías de respuestas: percepción de efectos actuales (59% del total de respuestas) y percepción de futuros efectos (41% del total de respuestas). En cada una de las categorías, las respuestas fueron clasificadas en relación al lugar en el cual son percibidos los efectos: Dimensión Persona o Dimensión Institución.

Los efectos percibidos en la Dimensión Persona se clasificaron en: 1.1) efectos en el ámbito personal, 1.2) efectos en el ámbito interpersonal y 1.3) efectos en las cuatro competencias genéricas del modelo educativo. Los efectos en la Dimensión Institución se clasificaron en: 2.1) efectos en la calidad de procesos de gestión, 2.2) efectos en la calidad de la formación profesional, 2.3) efectos en el compromiso y valoración de la Institución, y 2.4) efectos en el clima social organizacional. La Tabla 2 grafica la información recién descrita.

En la Tabla 3 se ilustran algunos ejemplos de las respuestas clasificadas en la Dimensión Persona y en la Tabla 4, ejemplos para la Dimensión Institución.

Tabla 2. Categorías y subcategorías determinadas a partir del análisis de los datos

	Efectos actuales	Efectos futuros	
Dimensión persona 1.1. Personal: satisfacción personal, autocontrol, percepción de autoeficacia, motivación laboral, actitud prosocial, autonomía, autocontrol. 1.2. Interpersonal 1.3. Competencias genéricas del modelo	230 respuestas (41,3%)	87 respuestas (15,6%)	59%
Dimensión institución 2.1. Calidad procesos de gestión 2.2. Calidad formación profesional 2.3. Compromiso y valoración 2.4. Clima de la organización	98 respuestas (17,7%)	141 respuestas (84,4%)	41%
			100%

Tabla 3. Ejemplos de respuestas clasificadas en la subcategoría Dimensión Persona

Personal: Satisfacción personal	E6	<i>"...si bien en mi asignatura implementé las competencias genéricas en el nivel cognitivo, al desarrollar distintas estrategias para trabajar en el aula las competencias y ver la motivación y entusiasmo de los estudiantes sin duda ha generado un impacto en la satisfacción personal de poder sentir que quizás en algo muy menor, un pequeño granito de arena hemos contribuido a formar mejores profesionales y personas".</i>
Personal: Percepción de autoeficacia	E28	<i>"..hago mejores clases, más interesantes para los alumnos, me relaciono mejor con ellos y creo que aprenden más"</i>
Personal: Actitud prosocial	E15	<i>"..He tenido la ocasión de participar en actividades que me han permitido ejercer mi profesión para servir y aportar constructivamente a poblaciones vulnerables conciliando el bien propio y el de los demás".</i>
Personal: Motivación laboral	E24	<i>"...la participación en competencias genéricas me ha llevado a volver a interesarme en la docencia; a volver a tener ganas de enseñar y formar profesionales; a retomar el sentido de mi trabajo"</i>
Personal: Autonomía	E22	<i>"...manejar información sobre competencias genéricas y saberlas en profundidad me permite planificar lo que voy a hacer en clases y crear formas variadas de hacerlo..."</i>
Personal: Autocontrol	E29	<i>"...participar en estos procesos sirve para organizarse mejor; para regular las actividades, no solo con los alumnos, también lo que uno hace en otros ámbito. Por ejemplo, ahora que se lo que es la responsabilidad social, me preocupo de ejercerla..."</i>
Interpersonal: Habilidades de relación interpersonal	E23	<i>"...la capacitación, el poder implementar, ejercitar, compartir con otras personas, me han permitido tener una visión más amplia, respecto de la forma en que me estaba relacionando, de tal modo que he intentado aplicar todo lo adquirido en beneficio de mejorar las relaciones interpersonales y creo que poco a poco he ido incorporando algunos cambios que permiten evidenciar lo positivo que todo esto ha significado".</i>
Responsabilidad Social	E8	<i>"...me ha ayudado a reafirmar mi compromiso conmigo mismo y con el resto de la comunidad. Sopesando cada una de las acciones y teniendo siempre presente el bien común".</i>

Pensamiento crítico	E25	<i>"ahora estoy más flexible, cuando discuto un tema me preocupo de entender qué piensa la otra persona e intento integrar su postura con la mía".</i>
----------------------------	-----	--

Tabla 4. Ejemplos de respuestas clasificadas en la subcategoría Dimensión Institución

Calidad de procesos institucionales	E12	<i>"Asumiendo que la docencia es un proceso fundamental, masivo, pero es la sumatoria de quehacer diario de los docentes, el desempeño personal sumado a tanto profesor que se está empapando de esta concepción educativa, entiende su papel y que su docencia responsable y de calidad, está contribuyendo a uno de los pilares de la UdeC, su docencia".</i>
Calidad en la docencia y formación de profesionales	E22	<i>"...Una mejor docencia y más completa formación, pues las competencias genéricas son un sello que identifica a los profesionales egresados de nuestra Universidad, que le llevarán a distinguirse de los demás y a tener mejores oportunidades laborales".</i>
Clima social universitario	E26	<i>"..este proceso ha sido determinante para el clima social, puesto que se ha generado un mejor ambiente entre las personas, que sirve tanto al académico, especialmente a los de jornada completa, como a los estudiantes, quienes pasan la mayor parte del tiempo en la universidad".</i>
Valoración de la Universidad en tanto institución	E5	<i>"...Al analizar los comentarios de los alumnos respecto del proceso de implementación de competencias genéricas me di cuenta lo importante que es para los estudiantes sentir que la Universidad se preocupa de ellos no solo en formar en el ámbito de la profesión sino de entregarles herramientas para que puedan ser profesional más integrales con otras competencias necesarias en el ámbito profesional y personal. Esto nos permite valorar nuestra institución dado que es una gran apuesta por nuestros estudiantes".</i>
Percepción de la responsabilidad social de la Universidad	E30	<i>"...Me doy cuenta que estoy en una universidad socialmente responsable y en la medida que estoy más preparada puedo aportar más a la responsabilidad social de la universidad ...</i>
Compromiso del académico con la institución	E8	<i>"...He fortalecido mi compromiso institucional y personal, al alinearme con los desafíos universitarios, y cada día perfeccionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes".</i>

5.2 Resultados cuestionario

Los datos muestran que al considerar los efectos actuales percibidos por los académicos a partir de su participación en el programa de formación, el 90% de ellos percibe efectos directos en su satisfacción personal y motivación laboral, 83% en las relaciones interpersonales y 80% en la satisfacción con la calidad del trabajo académico y en el compromiso con la universidad. Si bien, sólo un 40% percibe efectos actuales en el clima social universitario, 23% en la calidad de los procesos institucionales y 47% en la calidad de la formación profesional; el 70% percibe que habrá efectos futuros en el clima social, 87% que los habrá en la calidad de los procesos institucionales y 70% en la calidad de la formación profesional. La tabla 5 ilustra esta información e identifica si el efecto en cada dimensión es percibido mayormente de forma actual o en el futuro.

Tabla 5. Porcentaje de académicos que percibe un impacto actual o futuro en cada una de las dimensiones del cuestionario a partir de su participación en el programa de formación

Dimensiones	% Impacto actual (n=30)	% Impacto futuro (n=30)
1. Satisfacción personal	90%	23%
2. Motivación laboral	90%	33%
3. El clima social universitario	40%	70%
4. Satisfacción con la calidad del trabajo académico	80%	43%
5. Autoestima	50%	13%
6. Habilidades de liderazgo	47%	50%
7. Fortalecimiento del pensamiento crítico	63%	20%
8. Relaciones interpersonales (con estudiantes, colegas, familia)	83%	43%
9. Sensación de bienestar	53%	37%
10. Autoconocimiento	50%	13%
11. Autocontrol	43%	3%
12. Habilidades de comunicación interpersonal	67%	43%
13. Habilidades para trabajar en equipo	17%	43%
14. Responsabilidad social	21%	50%
15. Compromiso con la Universidad	80%	57%
16. Valoración de la Universidad en tanto institución	18%	53%
17. Calidad de procesos institucionales	23%	87%
18. Calidad de la formación de profesionales	47%	70%

6. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos se acepta la hipótesis planteada: Los académicos tienen disposición positiva hacia la formación de competencias genéricas y perciben efectos positivos en su salud mental y en la organización a partir de su participación en un proceso de formación docente que prioriza el desarrollo de conocimientos y herramientas técnicas y la generación de comunidades de aprendizaje.

Hay acuerdo en que la formación de competencias genéricas de los estudiantes requiere de la participación activa del cuerpo académico (Mashitoh, 2012). Sin embargo, en relación a aquella, se ha indagado principalmente en la percepción de este grupo sobre la eficacia de la implementación y los efectos en los estudiantes (Corominas et al., 2006; Mashitoh, 2012), sin profundizar en la experiencia personal y en la dimensión afectiva del proceso de desarrollo.

La disposición individual y positiva hacia un asunto particular tiende a cambiar el marco operacional de la persona, guiando su toma de decisiones y acciones (Thweatt & Wrench, 2015), en este caso, la percepción de efectos positivos en sí mismos y en la organización y, por lo tanto, el valor que se le entrega a aquella, tenderá a influir positivamente en la actitud y disposición a actuar favorablemente (Rodríguez 2013) en relación al proceso de formación en competencias genéricas y contribuirá a aumentar el involucramiento de los académicos con el modelo educativo.

Los resultados de la entrevista, muestran que los efectos inmediatos son percibidos principal-

mente a nivel personal (70% los académicos) y relacionados con la metodología de trabajo del curso de perfeccionamiento: encuentro con académicos de otras carreras y con ideas similares. Los participantes de este proceso de formación son académicos interesados en formar a estudiantes en aspectos en los cuales tradicionalmente una universidad no educa formalmente: principios y valores. Es esperable y de acuerdo a sus reportes así ocurre, que se encuentren con diferentes resistencias entre sus colegas de trabajo, lo cual muchas veces puede terminar en agotamiento o angustia. Al ingresar a este programa de formación, se encuentran con un grupo de profesores con ideas similares y con quienes tienen la opción de formar comunidades de aprendizaje, las cuales contribuyen a disminuir el aislamiento y tensión provocadas por situaciones como la recién descrita (Furco & Moely, 2012). Otra función cumplida por las comunidades de aprendizaje y que es percibida como un impacto personal positivo por los académicos entrevistados son las relaciones interpersonales que se generan (Furco y Moely, 2012), las cuales se dan en un contexto de colaboración y les permiten profundización en el aprendizaje y crecimiento personal asociado a esfuerzos comunes.

Al indagar en los aspectos personales indicados se encuentran elementos como la satisfacción personal, autoestima, autoconocimiento y autoconcepto, los cuales han sido relacionados con el desarrollo de una salud mental positiva (Amar et al., 2008). De lo anterior, es posible inferir que existen aspectos del curso de formación en el que participan los académicos que afectan y contribuyen positivamente a variables psicológicas esenciales en el desarrollo de ambientes saludables. Es necesario entonces profundizar en esta línea e identificar las metodologías utilizadas durante el programa de capacitación y que se relacionan con estas variables para poder implementarlas en los demás programas de capacitación docente.

En relación a los efectos percibidos a nivel institucional (D3: El clima social universitario, D17: Calidad de los procesos institucionales y D20: Calidad de la formación de profesionales), la mayoría de los académicos (70%, 87% y 70% respectivamente) considera que serán observables en el futuro, lo cual podría tener relación con el tiempo que llevan los cambios culturales en las organizaciones.

El programa de formación docente que se está implementando en la Universidad de Concepción para capacitar en estrategias de enseñanza y evaluación para el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, estaría cumpliendo una función en la promoción del bienestar psicológico de uno de los agentes claves del proceso educativo y, por consiguiente, la salud en tanto bien social que se desarrolla en los diferentes espacios y contextos de participación humana. Lo cual, tendría efectos en diferentes aristas: las relaciones académico-estudiante; académico-académico, académico-institución, y en la medida en que cumple el rol de modelo de sus estudiantes, estudiante-estudiante.

Los académicos son un actor esencial en la implementación de un modelo educativo, por lo que su percepción y experiencia en relación a su participación debe de ser considerada y tomada en cuenta al momento de tomar decisiones. Este estudio permite identificar que la implementación de un modelo educativo para la formación de competencias genéricas en los estudiantes contribuye al desarrollo y bienestar personal de los académicos en la medida que opta por estrategias como la formación de comunidades interdisciplinarias de aprendizaje para ofrecer oportunidades de apoyo en lo emocional y técnico mientras se implementan innovaciones educativas de este tipo. Académicos con salud mental tienen mayores posibilidades de persistir en un modelo educativo de este tipo y además de transformarse en modelos ante sus estudiantes en la formación de competencias genéricas que se enmarcan en la búsqueda del bien común.

Por otra parte, la percepción de impactos positivos y bienestar personal, genera disposiciones y valores positivos hacia el programa de formación y el contenido del mismo: competencias genéricas. De esta forma, es esperable que se involucren más en el proceso y que su conducta tienda a ser consistente con esos valores y por tanto, con lo que promueve el modelo educativo. Es necesario identificar cuáles son las estrategias concretas utilizadas durante el programa de formación con los académicos que estarían siendo percibidas como promotoras de satisfacción personal, motivación laboral, satisfacción con la calidad del trabajo académico, compromiso con la universidad y relaciones interpersonales (con estudiantes, colegas, familia), las cuales fueron percibidas como impactos positivos inmediatos por más del 70% de los académicos. En la medida que se sistematicen podrán ser transferidas.

Como se mencionó a lo largo de la discusión, la modalidad utilizada permite dar respuesta al objetivo propuesto y, por lo tanto, conocer la percepción de uno de los agentes claves en el proceso de implementación de una innovación educativa en una institución de educación superior, los académicos. Una limitación importante de este estudio es la imposibilidad para discriminar las metodologías concretas que estarían contribuyendo al desarrollo de un ambiente saludable, y que el cuestionario fue elaborado a partir de las respuestas de los académicos, por lo tanto, es atingente a la realidad de la Universidad de Concepción, sin embargo, la metodología puede ser transferida a cualquier contexto.

Una proyección interesante sería explorar la relación entre la información obtenida en este estudio y aquella que corresponde al propósito principal del programa de formación, el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes universitarios ¿existe relación entre la percepción de académicos de efectos personales o institucionales del programa de formación y el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes?

7. CONCLUSIONES

La participación en el programa de formación docente para el desarrollo de competencias genéricas es percibida por los académicos como un factor que contribuye a proteger su salud mental. Se esperaría que, en la medida que éstos eduquen en competencias genéricas a sus estudiantes, aporten a la construcción de redes de salud mental positiva y alianzas para el fortalecimiento de conductas prosociales motivadas por el bien común. Por consiguiente, es preciso destacar la importancia de evaluar cuáles son los aspectos concretos del curso de perfeccionamiento y de la implementación del modelo en general, que generan los impactos positivos en los académicos. Así, será posible transferir estrategias a otros procesos organizacionales y aportar en el desarrollo de una institución saludable; para ello, se necesita realizar investigación que permita profundizar el trabajo presentado en esta publicación.

REFERENCIAS

- Amar, J., Palacio, J., Llinás, H., Puerta, L., Sierra, E., Pérez, A., & Velásquez, B. (2008). Calidad de vida y salud mental positiva en menores trabajadores de Toluviéjo. *Suma Psicológica*, 15 (2), 385- 403.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.

- Furco, A., & Moely, B. (2012). Using learning communities to build faculty support for pedagogical innovation: a multi-campus study. *The Journal of Higher Education*, 83 (1), 128-153.
- Mashitoh, Y. (2012). Integrating generic competencies (GCs) into University's compulsory courses: perspectives of lecturers and students. *Procedia*, 59, 574 – 583.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Navarro, G., Vaccarezza, G., González, M-G., & Catalán, R. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción* (Chile). (G. Navarro, Ed.) Concepción: Universidad de Concepción.
- Orellana, I. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental: Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Tópicos en Educación Ambiental*, 3 (7), 43-51.
- Organización Mundial de la Salud, (2007). *¿Qué es la Salud Mental?* Recuperado de <http://www.who.int/features/qa/62/es/>
- Richmond, G., & Manokore, V. (2010). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Teacher Education*, 543-570.
- Rodríguez, M. (2013). Actitud de los profesores hacia el Bachillerato General por Competencias en la Escuela Nacional Preparatoria Regional de Colotlán, módulo Huejuquilla. *Revista Mexicana Orientación Educativa*, 10 (24), 11-20.
- Rodríguez, R., Velasco, P., & Terrón, M. (2014). Construyendo universidades saludables: conciencia corporal y bienestar personal. *Revista Iberoamericana de educación*, 66, 207-224.
- Scharager, J., & Aravena, M. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 32, 16-42.
- Thessin, R., & Starr, J. (2011). Supporting the growth of effective professional learning communities. *The Phi Delta Kappan*, 92 (6), 48-54.
- Thweatt, K., & Wrench, J. (2015). Affective learning: evolving from values and planned behaviors to internalization and pervasive behavioral change. *Communication Education*, 64 (4), 508-510.
- Universidad de Concepción (5 de mayo de 2015). *Plan estratégico institucional 2011-2015*. Recuperado de http://www.udec.cl/intranet/documentos_oficiales/PEI_2011_2015_web.pdf