



Investigación en
Educación Médica

<http://riem.facmed.unam.mx>



ARTÍCULO ORIGINAL

Competencias genéricas adquiridas, según estudiantes de una carrera de la salud



Rossana Rojo Venegas* y Nancy Navarro Hernández

Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OFECS), Departamento de Obstetricia y Ginecología, Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

Recibido el 7 de enero de 2016; aceptado el 15 de febrero de 2016

Disponible en Internet el 15 de marzo de 2016

PALABRAS CLAVE

Educación en salud;
Competencia profesional;
Estrategias enseñanza-aprendizaje

Resumen

Objetivo: Desvelar la percepción del estudiantado de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad de La Frontera, en relación con el logro de las competencias genéricas y las actividades curriculares que las favorecen.

Método: Se realizó un estudio cualitativo a través de un estudio de caso intrínseco. La muestra fue intencionada por criterio de 16 internas/os que a partir de sus experiencias personales participaron en dos grupos focales y dos entrevistas en profundidad, previa firma de consentimiento informado. El análisis de datos se realizó a través del método de comparación constante de Glaser y Strauss (1967) y los pasos descritos por Miles y Huberman; reducción de datos, disposición y transformación, obtención y verificación de conclusiones, utilizando el programa Atlas ti como recurso computacional.

Resultados: Se identificaron 407 unidades de significados, las que fueron agrupadas en 33 categorías, emergiendo 10 metacategorías y tres dominios cualitativos: «proceso enseñanza-aprendizaje», «competencias genéricas» y «actividades curriculares centradas en el estudiante».

Conclusión: Los estudiantes perciben el desarrollo principalmente de competencias genéricas interpersonales y sistémicas, siendo las actividades curriculares favorables aquellas en las que son protagonistas y gestores de su proceso educativo, por lo que debieran ser fortalecidas durante la formación, así contribuir a una adecuada inserción al mundo laboral.

Derechos Reservados © 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0.

* Autor para correspondencia. Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OFECS), Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera, Casilla 54 D Temuco, Chile. Fono: 45-592129. Fax: +45 325710.

Correo electrónico: rossana.rojo@ufrontera.cl (R. Rojo Venegas).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.02.003>

2007-5057/Derechos Reservados © 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0.

KEYWORDS

Health education;
Professional skills;
Strategies education
learning

Generic skills acquired according to students in health degree courses**Abstract**

Objective: To determine the perception of the Midwifery School students of the Universidad de La Frontera related to the generic skills acquired during their curricular activities.

Method: A qualitative study was conducted through an intrinsic case study. The sample consisted of 16 students in two focus groups and in two interviews, after signing informed consent. Data was analysed using the constant comparative method of Glaser and Strauss (1967) for the progressive reduction of data, following the steps by Miles and Huberman, using the Atlas ti program as computing resource.

Results: A total of 407 units of meaning were identified and grouped into 33 categories, with 10 meta-categories and 3 domains emerging: "teaching - learning process", "generic skills" and "curricular activities focused on the student".

Conclusion: Students mainly perceive interpersonal development and systematic generic skills as being favourable in those curricular activities in which they are protagonists and managers of the educational process. Thus, these activities must be strengthened during training in order to help them to be suitably integrated into the workforce.

All Rights Reserved © 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. This is an open access item distributed under the Creative Commons CC License BY-NC-ND 4.0.

Introducción

El escenario actual de los sistemas de educación superior considera como un componente fundamental el aseguramiento de la calidad en la formación de profesionales, es por ello que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de formar profesionales con altos estándares de calidad, con competencias profesionales y humanas que satisfagan las necesidades de la población, para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades².

A comienzo de los 80, en algunos países se presenta un desfase entre los perfiles de egreso en las universidades y los requerimientos del mercado; mientras los primeros eran demasiado especializados, los últimos requerían de un profesional con un perfil dinámico y flexible. En base a esto se observó un gran énfasis hacia la formación educacional con un enfoque por competencias.

Esto ha significado que las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de formar profesionales con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan enfrentar exitosamente las necesidades y demandas de la sociedad actual. Es por ello que los servicios de salud han debido incorporar a los requerimientos de los profesionales, competencias que representen la integración de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno de una tarea en el campo de las ciencias de la salud, entre las que destacan liderazgo, creatividad, trabajo en equipo y comunicación efectiva, entre otras. Las competencias genéricas constituyen hoy en el proceso formativo de la educación en ciencias de la salud, una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, y del trabajo académico. En relación a ello Lorente¹ plantea que este nuevo enfoque de competencias requiere la articulación y colaboración permanente entre las instituciones educativas y el mundo laboral.

Los autores Tobón, Pimienta y García², establecen que las competencias se entienden como «actuaciones integrales

para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y saber conocer», dicho concepto debe ser visto de una manera dinámica, es decir, como la capacidad de enfrentar nuevas situaciones de trabajo, de adaptarse y desarrollar la autonomía. El Proyecto Tuning⁸ las clasifica en competencias genéricas y específicas, en donde las primeras incorporan a aquellas que son comunes a cualquier profesión, y en ellas se incluyen elementos de orden cognitivo y motivacional, las clasifica en: instrumentales, interpersonales y sistémicas; entre las que se puede mencionar la capacidad de aprender, de tomar decisiones y habilidades interpersonales, entre otras.

Las estrategias de aprendizaje, según López³ se definen como proceso de toma de decisiones conscientes, reflexivas y planificadas sobre los procedimientos más apropiados para alcanzar los objetivos de cada situación de aprendizaje. En la literatura se puede encontrar un gran número de clasificaciones, no obstante la mayoría reconoce la existencia de tres grandes grupos, como lo define Printich y García⁴: cognitivas (para aprender y codificar la información); metacognitivas (para la autorregulación del proceso de aprendizaje) y de manejo de recursos (ayudan indirectamente al dominio de una tarea).

Ausubel et al.⁵ han desarrollado una importante teoría psicológica y educativa que profundiza en el significado y sentido del aprendizaje, entendiendo que un aprendizaje es significativo cuando «puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe». Es decir, cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que ya posee el estudiante. Por otra parte, en el aprendizaje significativo debe haber una conexión consciente entre el conocimiento previo y el nuevo, y esta instrucción experiencial mejora la estructura cognitiva y modifica los valores, actitudes, patrones de conducta y percepciones de los educandos⁶.

Este proceso genera una actitud autocrítica y reflexiva en el estudiantado al asumir determinadas posturas y

responsabilizarse de sus actos al realizar un examen activo de sus necesidades de aprendizaje, los conocimientos, sus fundamentos y su búsqueda. En consecuencia el aprendizaje es logrado a través de la experiencia personal de las/os estudiantes.

En este mismo ámbito, Fornells et al.⁶ plantean que «el aprendizaje autodirigido permite que el alumno sea capaz de saber qué tiene que aprender (objetivos de aprendizaje), cómo debe aprenderlo (metodologías que utilizará) y si consigue los objetivos propuestos mediante la autoevaluación». Por lo tanto, se puede afirmar que el propósito es el logro de un aprendizaje más profundo y permanente, que propicie el desarrollo de habilidades, actitudes y del pensamiento crítico; estimule la socialización (comprender y respetar a los otros), y fomente el trabajo en equipo y centrado en el trabajo colaborativo, por ello el proceso didáctico debe estar centrado en la actividad del estudiante.

En este sentido la Universidad de La Frontera, teniendo claro que el desarrollo de competencias genéricas debe constituir un eje formativo fundamental en el año 2007 aprueba su Política de Formación General⁷, estableciendo las competencias genéricas constitutivas del perfil del titulado, definidas en instrumentales, sistémicas e interpersonales.

La Facultad de Medicina en concordancia con el modelo de la Universidad, a partir del año 2003 incorpora en el currículum de las carreras de la salud (Enfermería, Kinesioología, Medicina, Nutrición, Obstetricia y Tecnología Médica), asignaturas integradas (conformadas por temáticas del área profesional, ética, género, interculturalidad, humanista, ciencias básicas, preclínicas), donde las/os estudiantes aprenden en un contexto situado, pertinente y práctico, es decir, más cercano a la naturaleza integrada de los problemas que deberán resolver en su futuro ejercicio profesional. Por otra parte, ha permitido potenciar el desarrollo de competencias genéricas tales como: el aprender a aprender, pensamiento crítico, la autonomía, autoevaluación, búsqueda de información, creatividad, el autoaprendizaje con capacidades para la resolución de problemas y el trabajo en equipo, entre otras.

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes es asumida con un enfoque constructivista, crítico, analítico y comprensivo, donde el estudiante tiene una participación activa, se identifican tanto las áreas de mayor fortaleza, como aquellas que presentan algunas debilidades. Además, se enfatiza la autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación a los docentes de las respectivas actividades curriculares.

Para ello se privilegian metodologías de aprendizaje activas como son aprendizaje basado en problemas en grupo pequeño (ABP), módulos integrados y trabajo en equipo multiprofesional durante los dos primeros años de su formación, como en la etapa final en la Práctica Profesional Interdisciplinaria, donde el estudiante es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y de esta manera se contribuye a un aprendizaje significativo.

En relación al ABP, Hechenleitner et al.⁸, mencionan la importancia de disponer de un modelo de enseñanza que se encuentre incorporado en el enfoque constructivista, ya que permite el logro de un aprendizaje autodirigido hacia la resolución de problemas complejos del mundo real. Barrows⁹ plantea que al utilizar el ABP como método de aprendizaje activo basado en un problema como estímulo

para el aprendizaje de los estudiantes, estos deben tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje bajo la guía de un tutor que se convierte en consultor, debe identificar los elementos necesarios para tener un mejor entendimiento y manejo del problema en el cual trabaja, y detecta dónde localizar la información necesaria (libros, revistas, profesores, Internet, etc.), de esta manera se logra un aprendizaje personalizado, ya que le permite concentrarse en las áreas de conocimiento, centrando su interés en áreas específicas que le sean significativas. En este sentido, Hmelo⁹, menciona que los estudiantes que han utilizado el ABP como estrategia de aprendizaje, son más capaces de aplicar sus conocimientos a nuevos problemas, así como utilizar de manera más eficaz el aprendizaje autodirigido.

La carrera de Obstetricia y Puericultura en la Novena Región, cuenta con 53 años de tradición académica. Lo anterior genera demandas emergentes en el proceso de salud y enfermedad que deben reflejarse en las competencias del profesional matrona-matrón, que se relacionan con las áreas de salud sexual, salud reproductiva, neonatología, gestión e investigación en salud.

Por ello la carrera ha incorporado a partir del año 2003 diferentes actividades pedagógicas centradas en el estudiante, las que contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas, sin embargo, teniendo presente la importancia de ellas durante la formación de pregrado y la inexistencia de una evaluación formal que dé cuenta de su desarrollo en los estudiantes de la carrera; se hace necesario disponer de evidencia formal y sistemática que dé cuenta del impacto del nuevo currículum en relación con el nivel logrado de las competencias genéricas y las actividades curriculares que las favorecen, desde la perspectiva del estudiantado que recibe la formación de pregrado.

Método

Se realizó una investigación desde el paradigma cualitativo dada la temática del estudio, con el fin de indagar y comprender los conceptos y redes de significados que el estudiantado tiene en relación con los objetivos del estudio. Se utilizó el estudio de caso intrínseco^{10,11} con un diseño abierto y flexible para abarcar la complejidad de un caso particular, el de la carrera de Obstetricia y Puericultura.

La población estuvo constituida por los estudiantes de la carrera antes mencionada de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera (250 estudiantes), a través de la selección de una muestra de tipo no probabilística, por conveniencia, intencionada de 16 internas e internos fundamentado en que han completado ya la formación académica de pregrado. Se recolectaron los datos a través de dos grupos focales (7 estudiantes cada grupo) durante el II semestre del año 2012 y dos entrevistas en profundidad durante el I semestre del 2013, con el fin de profundizar las temáticas exploradas en los grupos focales.

Para ambas técnicas se elaboró un guion focalizado en las áreas del estudio (competencias genéricas, métodos de aprendizaje, actividades extracurriculares), en el que se realizan preguntas abiertas no directivas, con una duración de una hora en dos sesiones, con el fin de obtener suficiente información que permita abordar los tópicos del estudio hasta lograr la saturación de las categorías investigadas, es

decir, hasta cuando el dato adicional que se recolecta no agrega información significativa a lo que ya se tiene.

A los participantes se les solicitó su participación, previa información de objetivos y finalidad del estudio, quienes aceptaron y firmaron un consentimiento informado, lo que garantizaba el anonimato y la confidencialidad de los datos. También les fue informado el registro de diálogo mediante grabadora en formato de audio digital.

El análisis fue realizado bajo el enfoque inductivo y la comparación constante de Glaser y Strauss¹² que orientó dicho proceso, a objeto de realizar una continua revisión y comparación de los datos para clarificar la codificación y categorización, el que combinó la codificación inductiva de categorías con la comparación simultánea de todas ellas, produciéndose una recursividad entre la recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a través de todo el proceso investigativo, utilizando el

programa Atlas ti como recurso computacional. Se realizaron los siguientes niveles de reducción y estructuración progresiva siguiendo los pasos descritos por Miles y Huberman¹³ (reducción de datos, disposición y transformación y obtención y verificación de conclusiones): i) segmentación e identificación de las unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas; ii) construcción de un sistema de núcleos temáticos o metacategorías y iii) identificación de dominios cualitativos a través de un análisis secuencial y transversal de las metacategorías.

La rigurosidad científica fue cautelada de acuerdo a los criterios de rigor señalados por Guba y Lincoln¹⁴: credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad. Para ello se realizó triangulación por dos investigadores, comprobación con los participantes de la transcripción y posteriormente de la interpretación de la información, recogida de abundante información descriptiva hasta la

Tabla 1 Categorías y n.º de unidades de significado

N.º	Categorías descriptivas	N.º Unidades de significado				
		E1	E2	GF1	GF2	Total
1.	Adaptabilidad	2	1	7	0	10
2.	Ambiente de aprendizaje	0	1	2	2	5
3.	Aprender a aprender	0	0	2	3	5
4.	Aprendizaje colaborativo	1	1	1	0	3
5.	Autoevaluación	8	0	0	3	11
6.	Autonomía	7	1	0	3	11
7.	Compromiso docente	5	9	4	0	18
8.	Cualidades previas del estudiante	3	5	7	3	18
9.	Desarrollo habilidades comunicacionales	6	0	6	4	16
10.	Docente guía y motivador	1	5	1	0	7
11.	Empatía	1	2	1	1	5
12.	Emprendimiento	4	4	2	1	11
13.	Espacios de desarrollo	8	6	3	1	18
14.	Evaluación de pares	6	0	0	1	7
15.	Experiencia clínica	3	2	2	1	8
16.	Ética	2	0	2	1	5
17.	Interacción docente	0	2	2	2	6
18.	Liderazgo	10	7	7	2	26
19.	Metodología GIS	3	4	5	3	15
20.	Motivación personal	0	2	4	1	7
21.	Participación agrupaciones estudiantiles	0	2	2	0	4
22.	Presentaciones orales	3	0	1	1	5
23.	Relaciones interpersonales	1	4	1	2	8
24.	Resolución de problemas	1	0	0	3	4
25.	Respeto	3	1	0	2	6
26.	Responsabilidad social	10	7	8	1	26
27.	Talleres educativos	1	3	4	0	8
28.	Tolerancia	0	5	4	0	9
29.	Trabajo comunitario	5	4	3	0	12
30.	Trabajo en equipo	12	14	10	12	48
31.	Trabajo interdisciplinario	6	7	9	4	26
32.	Tutoriales	5	5	6	8	24
33.	Visión holística integrada de aprendizaje	6	0	3	6	15
Total		123	104	109	71	407

(E1): entrevista 1; (E2): entrevista 2; (GF1) grupo focal 1; (GF2): grupo focal 2.

saturación de los datos, se dejó evidencia del trabajo realizado lo que permitirá juzgar el grado de correspondencia con otros contextos.

Resultados

La segmentación y categorización fueron dos operaciones que se realizaron simultáneamente pues el criterio utilizado fue la pertenencia a un determinado concepto o tópico. El proceso de construcción de categorías ha sido inductivo, abierto y generativo, no se utilizó ningún esquema de categorías previamente construido, identificándose 407 unidades de significado relevantes para el estudio, las que fueron agrupadas en las 33 categorías que se describen en la [tabla 1](#).

En el siguiente nivel de análisis se realizó una agrupación y estructuración de las 33 categorías; en las que se buscó similitudes estructurales, teóricas y elementos comunes, emergiendo 10 metacategorías, las que se presentan en la [tabla 2](#), con sus correspondientes categorías.

Del análisis secuencial y transversal de las metacategorías, emergieron tres dominios cualitativos, los cuales son abarcativos y recogen las características comunes de los núcleos temáticos señalados y no son independientes entre sí, sino más bien están interconectados. A saber: i) «*proceso enseñanza-aprendizaje*», que aporta evidencia de lo que el estudiantado define como fundamentales para el desarrollo de las competencias; ii) «*competencias genéricas*», donde los sujetos participantes describen las que son desarrolladas durante su proceso de formación y iii) «*actividades curriculares centradas en el estudiante*», las actividades que facilitan desde su mirada el logro de las competencias identificadas.

El dominio «*proceso enseñanza-aprendizaje*» ([tabla 3](#)), se relaciona con el adecuado desarrollo de las competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje, cobran relevancia las características del docente («*que sea un docente que dé como la confianza, ... también de que nos sepa guiar*»; «*...que sea una persona tolerante...*»), las características del aprendizaje, es decir, un aprendizaje colaborativo, en un ambiente adecuado («*nosotros tenemos una mirada integral de la persona, ... yo por lo que siento nosotros somos más integrales...*»; «*ya no es como antes, ya no es un aprendizaje individual, que uno se encerraba con libros a estudiar, sino que es un aprendizaje con más gente, colectivo...*»).

En el ámbito personal, se visualiza que los diferentes escenarios de aprendizaje y métodos educativos utilizados permiten el desarrollo de aspectos y valores como el respeto de opiniones, la tolerancia, el compromiso con sus aprendizajes, la cooperación y la solidaridad, entre otras; lo que implica que los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, así lo expresan: «*son buenos para manejar el grupo, y aunque alguien no sepa que es líder se nota...*»; «*yo creo que dan las instancias de poder desarrollar cualidades que uno tiene, como el emprendimiento...*»; «*...ser alguien innovador y tener ideas nuevas, lo que puede dar la universidad es la instancia o las herramientas para explotar esa cualidad*».

El dominio «*competencias genéricas*» ([tabla 4](#)), se relaciona con la creatividad, capacidad de investigación, las habilidades de comunicación oral y escrita, y los valores,

Tabla 2 Metacategorías y categorías

	Metacategorías	Categorías
1.	Características del docente	Compromiso docente Docente guía y motivador Interacción docente
2.	Características del aprendizaje	Aprendizaje colaborativo Ambiente de aprendizaje Visión holística del aprendizaje
3.	Evaluación del proceso E-A	Autoevaluación Evaluación de pares
4.	Características del estudiante	Cualidades previas del estudiante Motivación personal
5.	Competencias interpersonales	Emprendimiento Liderazgo Relaciones interpersonales Resolución de problemas Responsabilidad social Trabajo en equipo
6.	Competencias sistémicas	Aprender a aprender Autonomía
7.	Características valóricas	Ética Respeto Tolerancia
8.	Habilidades sociales del estudiante	Adaptabilidad Empatía Habilidades comunicacionales
9.	Experiencias de aprendizaje curriculares	Experiencia clínica Metodología GIS Presentaciones orales Talleres educativos Trabajo comunitario Trabajo interdisciplinario Tutoriales
10.	Experiencias de aprendizaje extracurriculares	Espacios de desarrollo Participación en agrupaciones estudiantiles

que para el estudiante solo adquieren sentido en la medida en que se vinculen a la formación de competencias específicas. Se destaca el «trabajo en equipo», el «liderazgo» y la «responsabilidad social» las que se desarrollan desde que ingresan en primer año en diferentes actividades curriculares. Al respecto los estudiantes mencionan: «*Porque desde que ingresamos, en los tutoriales se obliga a que haya un líder, que por lo general nadie quiere asumir el liderazgo, y cuesta mucho...*»; «*Yo creo que lo que más se promueve dentro de nuestra carrera sobre todo en los GIS es el liderazgo y el trabajo en equipo...*»). Por otra parte, en el ámbito de

Tabla 3 Dominio «proceso enseñanza-aprendizaje»

Metacategorías	Unidades de significado representativas
Características del docente	«... dentro del módulo profesional, en la parte que nos hacía el profe que siempre nos hace trabajar en equipo, que nos hace hacer evaluaciones a los servicios donde nosotros estamos, es como muy motivador, pone mucho énfasis en estas herramientas». «... que sea un docente que dé como la confianza, primero que todo como para poder uno expresar lo que en ese momento uno desea, también de que nos sepa guiar, porque si bien es cierto, se supone que uno en estos trabajos de tutoriales uno debe como empoderarse de la situación, pero sí, también en algún momento que sea capaz de dirigir si nos estamos yendo por un lado que nada que ver, nos pueda volver a lo inicial». «... que sea una persona tolerante, porque no puede ser una persona tampoco que imponga sus ideas y que no acepte las críticas que uno le pueda hacer». «que tenga una retroalimentación también con el alumno»
Características de aprendizaje	«... nosotros tenemos una mirada integral de la persona, de hecho nuestro trato con la usuaria o con la familia es diferente como nosotros nos relacionamos y abordamos al usuario, yo por lo que siento nosotros somos más integrales, mucho más integrales». «... ya no es como antes, ya no es un aprendizaje individual, que uno se encerraba con libros a estudiar, sino que es un aprendizaje con más gente, colectivo, en el cual uno empieza a compartir las ideas y lo hace igual formarse como un profesional»
Evaluación del proceso E-A	«Yo creo que puede ser la evaluación, en algunos grupos por ejemplo cuando son grupos muy grandes o muy numerosos, es complicado, porque a veces si una persona no trabaja el resto igual se va a esforzar por su nota, entonces cuando la evaluación a veces es como grupos muy grandes y es en la misma para todos, no existe un trabajo uniforme en algunas ocasiones»
Características del estudiante	«... cada uno desarrollará ciertas cualidades y mejorará las habilidades que cada uno pudiera tener». «... yo creo que dan las instancias de poder desarrollar cualidades que uno tiene, como el emprendimiento...» «... ser alguien innovador y tener ideas nuevas, lo que puede dar la universidad es la instancia o las herramientas para explotar esa cualidad». «... son buenos para manejar el grupo, y aunque alguien no sepa que es líder se nota, se nota los líderes naturales». «Yo también tengo una personalidad, a lo mejor, como que no me ha costado, como potenciar estas cualidades». «Pasa por un cuento de motivación personal, yo creo que es lo principal»

las competencias genéricas sistémicas mencionan en primer lugar la «autonomía», seguida de «aprender a aprender», señalando «el ser un profesional autónomo...»; «...se nos inculca que debemos aprender a aprender, usando las herramientas que tenemos...»; «...debemos ser aprendedores de por vida...»).

El dominio «actividades curriculares centradas en el estudiante» (tabla 5), hace referencia respecto a que los estudiantes pueden construir sus procesos de aprendizaje de manera autónoma, al proponer sus objetivos y buscar los recursos que contribuyen a la adquisición de ellos. Se visualizan dos escenarios en los cuales se llevan a cabo experiencias académicas tendientes a contribuir al logro de las competencias en estudio: i) intracurriculares, como: los talleres educativos; el trabajo comunitario; el trabajo interdisciplinario en actividades teóricas (tutoriales); experiencias clínicas y las prácticas profesionales controladas

urbana y programa de internado rural interdisciplinario; las presentaciones orales que realizan en los diferentes módulos a lo largo de su proceso de formación, incluyendo aquí los exámenes de título y la defensa del proyecto de tesis. Y ii) extracurriculares generados a partir de los espacios de desarrollo para el emprendimiento que ofrece la Universidad a través de diferentes agrupaciones estudiantiles, culturales y deportivas, en las cuales pueden participar e incluso generar propuestas de creación de otras; destacan entre estas: Comisión de Estudiantes previniendo el sida e Investigación y Promoción en Salud, en las que han participado durante el transcurso de toda su formación y directamente relacionadas con el ámbito disciplinar: en el ámbito de la responsabilidad social, mencionan actividades curriculares disciplinares de diferentes módulos profesionales, en los cuales se hace un trabajo de promoción y prevención en salud en diferentes escenarios de la comunidad.

Tabla 4 Dominio «competencias genéricas»

Metacategorías	Unidades de significado representativas
Competencias interpersonales	«Porque desde que ingresamos, en los tutoriales se obliga a que haya un líder, que por lo general nadie quiere asumir el liderazgo, y cuesta mucho, pero sí se estimula que haya un líder, y un líder que es positivo, que es participativo, no cualquier tipo de líder, se trata de propiciar las características del líder, para poder trabajar en equipo». «... la carrera yo encuentro que nos intenta inculcar el tema del liderazgo, por lo menos durante toda nuestra formación». «... se nos inculca que debemos aprender a aprender, usando las herramientas que tenemos...» «... debemos ser aprendedores de por vida, el título solo es un paso más para...» «... yo pienso que como carrera, hay harta responsabilidad social, hay mucha antropología, interculturalidad, visión de género, eh, de entender, hay harta sicología, hartas h con la antropóloga para entender la cosmovisión mapuche, para entender los problemas de género, las situaciones de violencia». «Yo creo que lo que más se promueve dentro de nuestra carrera sobre todo en los GIS es el liderazgo y el trabajo en equipo, somos capaces de poder plantear nuestras ideas y de hacer valer nuestras opiniones y poder de alguna manera guiar al grupo cuando nadie toma la iniciativa, eso se trabaja bien en la carrera». «En el PIRI, es como que se trabaja, como que incentivan a que uno tenga parte del trabajo en equipo»
Competencias sistémicas	«... eso de poder reflexionar sobre las problemáticas que vivimos como carrera, social que se yo y esas instancias despiertan el pensamiento crítico» «El ser un profesional autónomo, esa es otra, porque somos capaces de, bueno con todo lo que hacemos durante los 4 años antes de llegar a los internados»
Características valóricas	«... yo creo que nuestra carrera está fortalecida con respecto a otras carreras, es en el respeto por las/os usuarias/os». «... aceptar las opiniones de cada uno de los miembros del equipo y poder llegar en ese caso, a lo que en ese momento se está viendo en el tutorial»
Habilidades sociales del estudiante	«... adaptarnos fácilmente al equipo que existe en ese lugar de trabajo, y eso se ha dado gracias a todos los trabajos en equipo que se han hecho, todo lo que es GIS, los MOPI». «... y a hablar con la usuaria dentro de un box de atención, porque a veces las usuarias no van a buscar alguna, no están enfermas de alguna cosa, sino que van a conversar con uno, eso se adquiere igual durante todos los años que nos enseñan a cómo comunicarnos con la usuaria, la forma de hablar»

Tabla 5 Dominio «actividades curriculares centradas en el estudiante»

Metacategorías	Unidades de significado representativas
Experiencias de aprendizaje curriculares	«Además que es una gran ventaja que desde que entramos a la carrera tengamos tutoriales y como son los tutoriales de grupos pequeños». «... presentaciones continuas, creo que presentamos en promedio unas 3 veces por semestre, en grupos masivos y a donde tenemos que exponer nuestras ideas, práctica urbana o para la tesis, eso también es valorable». «... la carrera de Obstetricia es la que lleva como la batuta en los PIRI, y por lo menos la experiencia que yo tuve fue así, porque no tienen muchas herramientas de trabajo en equipo, de liderazgo, no se si no están acostumbrados a eso, o los GIS fue las únicas instancias que ellos tuvieron para poder hacerlo a diferencia de nosotros»
Experiencias de aprendizaje extracurriculares	«... y hacíamos clínicas móviles en las tomas, y que íbamos a los colegios o en la revolución pingüina, yo me acuerdo, nosotros nos tomamos la universidad, pero igual nos pasaban materiales en la universidad y un montón de cosas e íbamos a los colegios a ver a los chicos que estaban hace días con los colegio tomados, hacíamos clínicas móviles e íbamos a todos lados». «La Universidad y la carrera también tienen agrupaciones artístico- culturales, están todo lo que es el COESIDA el IMPROM»

Conclusiones

Los informantes claves reconocen el desarrollo de las competencias genéricas durante la formación de pregrado en la carrera; hacen referencia a las actividades curriculares centradas en el estudiante como favorecedoras de su desarrollo durante su formación de pregrado, y definen principalmente el fortalecimiento de las competencias genéricas interpersonales y sistémicas descritas por la Universidad de La Frontera en su política de formación profesional.

Mencionan tres aspectos relacionados con el logro de las competencias genéricas; en primer lugar las características del «proceso enseñanza-aprendizaje» que definen como fundamentales para su desarrollo, en segundo lugar, las «competencias genéricas» que describen como desarrolladas durante su proceso de formación y por último las «actividades curriculares centradas en el estudiante» que facilitan desde su mirada, el logro de las competencias identificadas, tanto en el aspecto teórico como, teórico-práctico, destacando que se ve favorecida por las estrategias de aprendizaje en la que las/os docentes son orientadores y ellas/os sujetos activos y gestores de su propio aprendizaje.

Los informantes señalan que en un proceso de enseñanza aprendizaje apropiado para el desarrollo de las competencias tienen relevancia las características del docente y las características del aprendizaje, es decir, un docente comprometido, motivador, orientador y/o facilitador y un aprendizaje colaborativo, en un ambiente de aprendizaje favorable. Por otra parte, otorgan gran valor a la autoevaluación, evaluación de pares y a algunas características propias de las/os estudiantes, como responsabilidad, compromiso, y autonomía; y que estarían presentes en el momento de ingresar a la formación de pregrado.

En consideración a esto, se debe mantener una comunicación fluida y permanente entre las/os sujetos participantes del proceso, docentes y estudiantes; de manera tal que se logre generar un ambiente de aprendizaje en el que se fortalezcan la autoestima, la honestidad, la responsabilidad, el respeto de opiniones, la tolerancia, el compromiso con sus aprendizajes, la cooperación y la solidaridad, entre otras; lo que implica que las/os estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Respecto al desarrollo de las competencias genéricas, los sujetos del estudio perciben un desarrollo adecuado en gran parte de ellas, siendo las menos mencionadas las competencias instrumentales. Poseen algo más desarrolladas las sistémicas y casi totalmente logradas las interpersonales.

En relación a las interpersonales, las más logradas corresponden al trabajo en equipo, el liderazgo y la responsabilidad social; competencias que según Tuning¹⁵ tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación, y corresponden a capacidades individuales de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocritica, lo que sin duda contribuirá a un mejor desempeño del profesional de la salud. De entre ellas, se destaca la capacidad de trabajar en equipo, ya que la problemática de salud de la población es abordada por equipos de trabajo multiprofesional.

En el ámbito de las competencias genéricas sistémicas, según los sujetos participantes del estudio, son desarrolladas durante su formación la autonomía y el aprender a aprender, las que corresponden a destrezas y habilidades

que requieren de una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento¹⁵ que permiten al individuo ver las partes de un todo. Por lo tanto para lograr su desarrollo hay que incentivar la capacidad para aprender autónomamente, pues la formación continua es la única garantía contra la obsolescencia profesional.

En cuanto a las instrumentales, aparecen como las menos logradas durante su formación, de manera específica la comunicación verbal y escrita en castellano, la comunicación en inglés y el uso de las tecnologías de la información y comunicación. En este sentido y a pesar que la comunicación oral y escrita sea considerada como una habilidad ya adquirida cuando los estudiantes acceden a la educación superior, debe ser fomentada mediante la generación de documentos escritos donde presenten de forma lógica y coherente sus puntos de vista sobre un determinado problema, asimismo la expresión oral que incentive explicar sus puntos de vista con un lenguaje apropiado a la situación. Se requiere continuar el trabajo tendente a fortalecer el desarrollo de las competencias genéricas instrumentales, relacionadas según los autores Villa y Poblete¹⁶; Urbina et al.¹⁷; con conocimientos tecnológicos y lingüísticos y con habilidades cognitivas básicas.

El desarrollo de las competencias genéricas se ha visto favorecido por la existencia de un conjunto estructurado de actividades curriculares centradas en el estudiante, destacan que a través del aprendizaje basado en problemas, se logra desarrollar la capacidad crítica al realizar un aprendizaje activo, significativo, integrado y colaborativo a través de la construcción de conocimiento en forma conjunta, coincidente con lo planteado por los autores Tobón¹⁸ y Dueñas¹⁹. En este mismo ámbito destacan además, los escenarios clínicos que los enfrentan a resolución de problemas en contextos reales, la educación en salud entregada a grupos organizaciones educativas, el trabajo comunitario (aprendizaje-servicio) y aquellas actividades extracurriculares como la participación en agrupaciones estudiantiles y los espacios de generación de proyectos institucionales. Lo anterior se encuentra en concordancia con lo planteado por Ausubel et al.⁵, en el sentido de que las prácticas educativas deben ser coherentes a una concepción holística del proceso de enseñanza aprendizaje, y orientadas no solo al logro de los aprendizajes cognitivos y procedimentales (resultados) sino al cómo se aprende (proceso).

Discusión

En cuanto a la valoración de la estrategia metodológica ABP o las tutorías en grupo pequeño, que realizan los estudiantes participantes del estudio para la adquisición de las competencias genéricas es concordante con los resultados obtenidos por Saavedra et al.²⁰ en el sentido que les permite ser protagonistas del proceso, y en el desarrollo de competencias interpersonales, como trabajo en equipo y responsabilidad social, en las sistémicas el aprender a aprender y el pensamiento crítico y finalmente en las instrumentales la comunicación, aun cuando con menor nivel de logro.

Hmelo et al.⁹ también señalan que a través del ABP los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades como el razonamiento y el aprendizaje autodirigido,

competencias que han sido reconocidas por los informantes claves. Barrows⁹ además agrega que favorece la adquisición e integración de nuevos conocimientos que les permitirán enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje en su desempeño profesional futuro, aspectos que también han sido destacados en el discurso de los sujetos del estudio.

Por otra parte los sujetos del estudio también relevan las características del docente que participa en su formación y que utiliza estas metodologías de enseñanza, destacando que debe ser un facilitador y orientador del proceso; además de demostrar conocimiento de ellas. Lo anterior se encuentra en concordancia con Murillo²¹ que plantea la importancia de que el cuerpo académico que ingrese a la actividad docente o que ya realice docencia, posea ciertas competencias genéricas indispensables, tales como trabajo en equipo, utilizar tecnologías de la información y comunicación, tolerancia, flexibilidad, adaptabilidad, tolerancia, entre otras; y da a conocer que existen aún tareas pendientes en la formación y capacitación de profesores en el manejo de ellas. Esto está de acuerdo con algunas de las observaciones realizadas por los informantes claves, en el sentido de que existen docentes que no favorecen el desarrollo de las competencias, por lo que resulta relevante tener presente que el rol docente-formador se debería fortalecer para apoyar estos aprendizajes.

En relación a las limitaciones del estudio, específicamente relacionadas con la transferibilidad, Guba y Lincoln¹⁴ indican que se trata de examinar en qué medida los resultados obtenidos se ajustan a otros contextos; y en el caso de la investigación cualitativa son los lectores quienes determinan si se pueden trasladar los hallazgos a contextos diferentes. Para controlar esto, se recolectó abundante información, se realizó descripciones densas y minuciosas del objeto de estudio; dejando material para comprobación externa de otros investigadores como una forma de seguimiento. De esta forma el grado de transferibilidad del estudio se encuentra en directa relación con la similitud de los contextos en que quiera realizarse otra investigación.

No obstante lo anterior, se debe tener presente lo planteado por Castillo y Vásquez²² en el sentido que resulta difícil reproducir un fenómeno social, pues pueden variar las condiciones en que se recolectan los datos y resulta poco probable controlar las variables que pudiesen alterar los hallazgos.

El modelo educativo para la educación de profesionales en ciencias de la salud considera el desarrollo y fortalecimiento de las competencias genéricas integradas a las profesionales; asumir esta responsabilidad implica que las Facultades de Medicina no solo redefinan sus proyectos educativos, sino que promuevan de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógicos que se traduzcan en modificaciones reales de las prácticas docentes. De ahí la importancia de que el docente también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los estudiantes.

En este contexto, debiera realizarse un estudio que permita obtener información relevante acerca del estado actual de las competencias genéricas instrumentales, que aparecen como las menos desarrolladas, después de haberse incorporado al currículo, las estrategias de enseñanza aprendizaje propuestas; e incorporar en esta ocasión a

estudiantes y docentes, lo que permitiría contrastar y enriquecer los resultados obtenidos.

En consideración a que la competencia se expresa a través del desempeño, y que solo puede ser evaluada a través de las evidencias que el profesional puede mostrar en su quehacer laboral; se debiera complementar este estudio con otro que incorpore a los empleadores de los centros de salud en que actualmente se encuentran trabajando los sujetos participantes del estudio, de manera tal que se pueda obtener información objetiva y actualizada respecto a su desempeño laboral, dando cuenta de la aplicación real de las competencias genéricas que según su relato, poseían al momento de finalizar su formación de pregrado.

Finalmente se puede destacar la importancia de comprender la unidad que debe existir entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional. En este sentido es preciso destacar que la adquisición de las competencias genéricas en el contexto profesional se desarrollan simultáneamente, por lo cual las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se diseñen en el contexto de la formación de pregrado, deben considerar ambos aspectos para garantizar una formación integral de los profesionales de la salud.

Responsabilidades éticas

Protección de personas y animales. Los autores declaran que para esta investigación no se han realizado experimentos en seres humanos ni en animales.

Confidencialidad de los datos. Los autores declaran que en este artículo no aparecen datos de pacientes.

Derecho a la privacidad y consentimiento informado. Los autores han obtenido el consentimiento informado de los pacientes y/o sujetos referidos en el artículo. Este documento obra en poder del autor de correspondencia.

Financiación

Ninguna.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

1. Lorente R. La formación profesional según el enfoque de las competencias: la influencia del discurso europeo en España. Barcelona: Octaedro, 2012.
2. Tobón S, Pimienta J, García JA. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson; 2010.
3. López M. Diseño y análisis del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*. 2010;15(1):77-9.
4. Printich P, García T. Intraindividual differences in students motivation selfregulated learningJT *German Journal of Educational Psychology*. 1993;7(33):99-107.
5. Ausubel DP, Novak JD, Hanesian H. *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas; 1983.

6. Fornells JM, Julia X, Arnau J, Martínez-Carretero JM. Feedback en educación médica. *Educ. Med.* 2008;7(33):7-12.
7. Política de Formación Profesional. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile; 2007.
8. Hechenleitner M, Madrid V, Rojas P, Ortiz L. Evaluación de una intervención didáctica de la asignatura de microbiología y parasitología según opinión de los estudiantes de la Carrera de Nutrición y Dietética. *Rev Educ Ciencias Salud.* 2008;5(2):92-6.
9. Hmelo-Silver CE, Barrows HS. Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *IJPBL.* 2006;1(1). Disponible en <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1004>.
10. Stake R. Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata; 2007. p. 15-24.
11. Rodríguez G, Gil J, García E. Metodología de la investigación cualitativa. 2.^a ed. Málaga: Aljibe; 1999.
12. Glaser B, Strauss A. The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company; 1967. p. 101-15.
13. Huberman A, Miles M. Data management and analysis methods. En: Denzin N, Lincoln Y, editores. *Handbook of qualitative research.* Sage: Thousand Oaks, California; 1994. p. 428-44.
14. Guba E, Lincoln Y. Naturalistic inquiry. Londres: Sage; 1985. p. 37-40.
15. González J, Wagenaar R, editors. Tuning educational structures in Europe. Bilbao: Universidad de Deusto; 2003. p. 33-41.
16. Villa A, Poblete M. Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero; 2007.
17. Urbina O, Torres J, Otero M, Martínez N. Competencias laborales del profesional de enfermería en el servicio de neonatología. *Educ. Med. Super.* 2008;22(4) [versión electrónica].
18. Tobón S. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe; 2007.
19. Dueñas V. El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Colombia Médica.* 2001;32(4):189-96.
20. Saavedra R. E, Illesca P. M, Cabezas G. M. Aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia para adquisición de competencias genéricas: estudiantes de nutrición y dietética, Universidad de La Frontera. *Rev Chil Nutr.* 2014;41(2): 167-72.
21. Murillo SG. Evaluación del desempeño docente desde competencias genéricas en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación.* 2011;9(1.).
22. Castillo E, Vásquez ML. El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica.* 2003;34:164-7.