

# **Formación Integral de los Estudiantes Universitarios.**

## **Creación y Validación de un Instrumento.**

### **Resumen**

El desarrollo de las competencias genéricas es una de las tareas que poseen las universidades dentro de la formación profesional. La incorporación de éstas en las mallas curriculares establece una necesidad por cambiar el foco de la formación de profesionales. Esta investigación crea y aplica a 1326 estudiantes de la Universidad del Bío-Bío un cuestionario que identifica sus intereses personales en temas de formación integral, considerando un análisis bibliográfico y posteriormente estadístico, que obtiene como resultado un índice de consistencia interna de 0,947 con 5 factores que se logran asociar a 5 Competencias Genéricas declaradas en el Modelo Educativo de esta Institución. Una de las conclusiones más destacadas de la aplicación es que uno de los intereses más relevantes para los alumnos es, la capacidad para pararse en público y expresar sus ideas.

*Palabras claves:* Competencias genéricas, Intereses personales, Profesionales Integrales.

### **Abstract**

The generic competences' development is one of the tasks every university has concerning professional training. Incorporating them in the syllabus of the different programs establishes a need for changing the focus of professional training. This research creates and personal-interests questionnaire about interests in holistic formation, which is applied to 1326 students. Considering a bibliographic, and later statistical, analysis that gets the results of an internal consistency index of 0,947, with 5 causes able to associate to 5 generic competences declared in institution's educative model. The ability to stand in front of an audience and express one's ideas is one of the most highlighted conclusions about students' interests.

*Key Words:* Generic Competences, Personal Interests, Holistic Professionals.

# **1 Introducción**

Esta investigación nace a partir de la necesidad de conocer los intereses personales en temas de formación integral de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, Chile, dado que el propósito de su Modelo Educativo es la formación integral de los estudiantes, considerando su desarrollo como personas y en la disciplina, aunando para ello en el modelo enseñanza aprendizaje, el conocimiento, las habilidades y actitudes. Para este fin, y como parte de su perfil genérico, la casa de estudios definió cinco competencias genéricas, las cuales distinguen al profesional egresado de esta Institución, estas son: Disposición para el Aprendizaje, Responsabilidad Social, Trabajo Colaborativo, Capacidad Emprendedora y Liderazgo y Capacidad para Comunicarse (Universidad del Bío-Bío, 2008).

De acuerdo a esto, el objetivo central de este trabajo es crear y validar un instrumento que permita identificar los intereses de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío en temas de formación integral, con el fin de clasificarlos en sub grupos de acuerdo a las competencias genéricas definidas en su Modelo Educativo. Entendiendo que de acuerdo a lo planteado por J. García (1991) el objetivo de la educación universitaria, es conseguir que el hombre sea más hombre, en el auténtico sentido de la palabra, es decir, hacer de él una persona que completa, perfeccione y alcance todas sus posibilidades y aptitudes. La Universidad deberá encaminarse hacia ese fin, descubrirle el camino y darle los medios para conseguirlo.

## **2 Revisión de Literatura**

Las competencias son “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada” (Levy-Leboyer, 1995). Mientras que las competencias genéricas corresponden a atributos personales de carácter cognitivo, social, actitudinal o valorativo que enriquecen el comportamiento profesional. En sentido estricto, no son imprescindibles para el ejercicio profesional; pero, en la práctica, se convierten en un elemento diferenciador al añadir valor cualitativo al candidato

a un puesto de trabajo o en la conservación y promoción en una ocupación (Corominas, 2001).

En la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exigen, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales, que se expresan en diferentes profesiones, tales como: la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de adaptarse a los cambios, saber relacionarse, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida (V. González & González, 2008; Posada, 2001).

Para González & González (2008) hoy en día las universidades tienen el reto de no sólo diseñar un currículo potenciador de competencias profesionales, que implica cambios tanto en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje como en los roles que asumen estudiantes y profesores, sino también concebir la formación y desarrollo de competencias genéricas y específicas en su interrelación en el proceso de formación profesional. Considerando así, educar también el espíritu, forjar hombres cultos, no sólo con cultura científica, sino también con cultura moral, artística y técnica (J. García, 1991).

En este contexto, emerge el enfoque basado en competencias cuyo propósito es sintonizar los programas de pregrado universitario con las necesidades del medio, a partir de una visión holística e integral del proceso educativo que impacta en el rol que ejerce el docente y el estudiante (Villarroel & Bruna, 2014).

Para lograr este cambio, las instituciones educativas deben asumir una responsabilidad académica diferente a la tradicional y construir un proyecto novedoso que incluya el desarrollo teórico, la integración de las funciones sustantivas, los planteamientos curriculares, el énfasis en la formación docente y los aspectos didácticos, incorporando las actuales

demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes (Chadwick, 1983; L. Ruiz, 2007, Huerta, Pérez, & Castellanos, 2005).

Con esto surge la sustitución del modelo centrado en la enseñanza por otro centrado en el aprendizaje, buscando que el alumno se convierta en un agente activo en su propio proceso educativo (Baeten, Struyven, & Dochy, 2013; Cardona, Barrenetxea, Mijangos, & Olaskoaga, 2009).

Para Tobón (2013) la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas.

En este sentido, formación integral es el proceso mediante el cual el estudiante aprende a conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea, a transformar ese mundo y lograr su propia autoformación en las diferentes esferas y contextos de actuación manifestada en una adecuada coherencia entre el sentir, el pensar y el actuar (Torres, 2006 y Beneitone et al., 2007). Siendo en definitiva, el área de formación que visualiza las dimensiones globales del ser humano y la comprensión de los múltiples contextos en que debe desempeñarse en su vida social y laboral (J. González & Wagenaar, 2003).

Zarzar (2003) considera son siete los componentes de la formación integral: La información que se puede manejar; Habilidades intelectuales, en especial el desarrollo de lenguajes; Destrezas físicas o motoras; Métodos de investigación; Hábitos; Actitudes y Valores. Los cuales se agrupan en tres tipos: Adquisición de información; Desarrollo de capacidades y Desarrollo de la subjetividad. Esto determina el objetivo al que deben tender las instituciones educativas.

En definitiva, la formación integral 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 social. En este sentido si bien las competencias laborales garantizan un determinado desempeño del profesional, no cubren el espectro completo de la formación del egresado (L. González & Larraín, 2005).

El marco general que establece una base conceptual global para la docencia de toda la Universidad del Bío-Bío, unidad de análisis de este estudio, es su Modelo Educativo (2008), cuyo propósito es la formación integral de los estudiantes. En esta institución, la incorporación de las competencias genéricas al curriculum se materializa a través de un plan único, que comprende asignaturas de formación integral destinadas al desarrollo de estas competencias comunes para todas las carreras,

El Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío (Universidad del Bío-Bío, 2008) se operacionaliza a partir del diseño curricular (Universidad del Bío-Bío, 2010), que proporciona los componentes claves para una construcción sistémica, flexible y diversa, de acuerdo a la naturaleza de las carreras. Considera como punto de partida el perfil genérico del egresado de la Universidad del Bío-Bío, que contiene las competencias genéricas (Disposición para el Aprendizaje, Responsabilidad Social, Trabajo Colaborativo, Capacidad Emprendedora y Liderazgo, y Capacidad para Comunicarse), los perfiles de egreso específicos por carrera, las áreas de formación, logros de aprendizaje, los planes de estudio, las mallas curriculares, programas de asignaturas, propuesta de desarrollo didáctico y la evaluación de los aprendizajes.

## **3 Objetivos**

### **3.1 Objetivo General**

Estudiar los intereses de formación integral que poseen los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío y su vinculación con el Modelo Educativo Institucional.

### **3.2 Objetivos Específicos**

- Construir un cuestionario que permita identificar los intereses de formación integral de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, en vinculación con las competencias genéricas de su Modelo Educativo.
- Identificar los intereses de formación integral de los estudiantes de las 41 carreras de la Universidad del Bío-Bío.
- Someter el cuestionario a análisis estadísticos que permitan su validación y la clasificación de los ítems evaluados en sub grupos de acuerdo a las competencias genéricas del Modelo educativo.

## **4 Metodología**

La metodología utilizada es cuantitativa y de tipo descriptiva (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010; J. Ruiz, 1996). En cuanto a la recolección de datos, esta se realizó a través de la aplicación de un cuestionario.

Para la construcción del cuestionario y como evidencia sobre su validez de constructo, el primer paso fue revisar la literatura pertinente a partir de la cual se elaboraron los ítems, tomando como referencia entre otros autores, a Zarzar (2003); García y Puig (2008); J. García (1991); Torres, Ruíz & Álvarez (2007), Gomez de Castro (1992), Bernal (2000), Salkind (1998), Hernández et al. (2010) y lo declarado en el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío (2008).

Posteriormente, se efectuó una aplicación piloto de la versión inicial del cuestionario a fin de desarrollar un análisis preliminar de los ítems, cuyo principal objetivo era determinar la claridad y comprensión de éstos por parte de los sujetos a estudio. Tras esta etapa, el cuestionario quedo conformado por dos partes; la primera de ellas relacionadas a las variables categóricas y la segunda conformada por 33 ítems vinculados a temas de interés conducentes a formación integral, los cuales se evalúan con una escala tipo Likert con cinco alternativas

de respuesta donde 1 es “Sin Importancia”, 2 “Poco Importante”, 3 “Medianamente Importante”, 4 “Importante” y 5 es “Muy Importante”.

La unidad de análisis de este estudio es la Universidad del Bío-Bío sede Chillán y sede Concepción, donde los sujetos de estudio corresponden a los estudiantes pertenecientes a las 41 carreras de pregrado vigentes el año académico 2013, vinculadas a las seis Facultades que conforman esta casa de estudios. El tamaño muestral se determinó a través del muestreo probabilístico estratificado proporcional (Bernal, 2000; Hernández et al., 2010), donde los estratos o categorías conciernen a las seis Facultades de la Institución. El universo corresponde a la matrícula total de la Universidad equivalente a 11.108<sup>1</sup> estudiantes y el cálculo del tamaño muestral se efectuó considerando un nivel de confianza del 98% y un error del 3%, alcanzando los 1.326 (12%) alumnos.

La distribución de la muestra por estrato, proporcional a la cantidad de alumnos regulares en 2013 en cada una de las Facultades, es la siguiente: 181 alumnos en la Facultad de Arquitectura Construcción y Diseño; 373 alumnos de la Facultad de Ingeniería; 280 alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales; 35 alumnos de la Facultad de Ciencias, 142 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Salud y los Alimentos y 315 alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades.

En relación al trabajo de campo, el cuestionario es autoadministrado y aplicado de forma masiva a los sujetos a estudio, visitando las salas de clases según disponibilidad horaria y de forma aleatoria entre los diferentes niveles de cada carrera perteneciente a las seis Facultades presentes en las dos sedes de la Universidad.

Entre las técnicas estadísticas utilizadas se encuentran, las herramientas propuestas por la estadística descriptiva para la obtención de los resultados generales, siendo estas las medidas de tendencia central y de variabilidad, y frecuencias relativas por ítem, que permiten

---

<sup>1</sup> Los alumnos regulares corresponden al total de alumnos matriculados según la situación académica vigente a junio de 2013, información proporcionada por la Dirección General de Análisis Institucional de la Universidad del Bío-Bío. <http://www.ubiobio.cl>

especificar las características y rasgos importantes del fenómeno estudiado, como así también las tendencias del grupo sujeto a estudio (Hernández et al., 2010).

Asimismo, se calculó el coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach para determinar la fiabilidad del cuestionario a través del conjunto de ítems propuesto, determinando el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes (Hernández et al., 2010)

Posteriormente, se efectuó el análisis factorial con el objetivo comprobar la validez de constructo del cuestionario. Clarificando su estructura, aspectos que subyacen a la variable estudiada, ítems que definen cada factor y como los factores están relacionados entre sí (E. García, Gil, & Rodríguez, 2000; Morales, Urosa, & Blanco, 2003).

Finalmente, se determinó la fiabilidad por factores o subgrupos resultantes, a fin de determinar cómo influye la fiabilidad de los criterios dentro de cada uno de estos factores, y analizar si es necesario eliminar o no algunos de los ítems para la configuración final del cuestionario (Morales et al., 2003).

## **5 Resultados**

### **5.1 Resultados Generales**

Respecto a la caracterización de los sujetos a estudios es posible indicar que los estudiantes encuestados son 1.326, el 57% (754) corresponde a estudiantes pertenecientes a la sede Concepción y el 43% (572) restante a la sede Chillán, proporcional a la cantidad de alumnos regulares en cada una estas.

La distribución porcentual de los estudiantes según su facultad de origen es la siguiente: 33% de los encuestados. pertenece a la Facultad de Ingeniería, teniendo la primera mayoría, en segundo lugar con un 24% se encuentra la Facultad de Educación y Humanidades, siguiéndole en tercer lugar con un 21% la Facultad de Ciencias Empresariales,



le siguen, la Facultad de Ciencias de la Salud y los Alimentos (11%), Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño (8%) y finalmente la Facultad de Ciencias (3%).

Dentro de los principales intereses para los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, es posible indicar que para más del 50% de los encuestados los aspectos considerados *Muy Importantes* de mejorar, cambiar o aprender son: *Capacidad para pararme en público y expresar mis ideas (59%); Poseer dominio del Idioma Inglés (53%); Capacidad para tomar decisiones (52%); Ser más responsable frente a mis obligaciones (51%); Desarrollar mi capacidad creativa (51%); Ser consecuente con lo que digo y hago (50%)*.

Destaca además que la frecuencia relativa para la alternativa de respuesta *Sin Importancia* no superó el 3%.

La tabla 1 muestra los 3 primeros lugares de priorización de cada Facultad según la frecuencia relativa obtenida en la alternativa de respuesta muy importante. Se destaca que 4 de las 6 seis Facultades de la Universidad (Facultad de Educación y Humanidades, Facultad de Ciencias Empresariales, Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos y Facultad de Ciencias), considera que aspecto más importante de mejorar, cambiar o aprender es “Capacidad para pararme en Público y expresar mis ideas. A su vez, para la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño el tema de mayor relevancia es la Capacidad para organizar mi tiempo, mientras en la Facultad de Ingeniería el tema ubicado en primer lugar es Poseer dominio del Idioma Inglés.

Tabla 1: Primeros tres lugares de priorización de cada Facultad, a partir de frecuencia relativa obtenida en la alternativa de respuesta “Muy Importante”

<i>Facultad</i>	<i>Ítems</i>	<i>f% Muy Importante</i>
<b>FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES</b>	1° Capacidad para pararme en público y expresar mis ideas	61%
	2° Aceptar que todas las personas son diferentes	57%
	3° Capacidad para expresarme de forma escrita y verbal	55%
<b>FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES</b>	1° Capacidad para pararme en público y expresar mis ideas	58%
	2° Poseer dominio del idioma inglés	50%
	3° Ser más responsable frente a mis obligaciones	48%
<b>FACULTAD DE CIENCIAS</b>	1° Capacidad para pararme en público y expresar mis ideas	65%

<b>DE LA SALUD Y DE LOS ALIMENTOS</b>	2° Ser más responsable frente a mis obligaciones	59%
	3° Ser consecuente con lo que digo y hago	58%
<b>FACULTAD DE ARQUITECTURA, CONSTRUCCIÓN Y DISEÑO</b>	1° Capacidad para organizar el tiempo	57%
	2° Desarrollar mi capacidad creativa	55%
	3° Tener interés por realizar cosas nuevas	55%
<b>FACULTAD DE CIENCIAS</b>	1° Capacidad para pararme en público y expresar mis ideas	74%
	2° Ser más responsable frente a mis obligaciones	72%
	3° Ser consecuente con lo que digo y hago	67%
<b>FACULTAD DE INGENIERÍA</b>	1° Poseer dominio del idioma inglés	61%
	2° Capacidad para pararme en público y expresar mis ideas	59%
	3° Capacidad para tomar decisiones	58%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

## 5.2 Análisis Fiabilidad

El índice de consistencia interna del cuestionario es de un 0,947, coeficiente de fiabilidad excelente según George y Mallery (2006).

Se analizó la correlación ítem – correlación total, a fin de determinar en qué medida el ítem es discriminante, donde se aprecia que la escala posee correlaciones bastante similares, no obstante, al suprimir el ítem 23 *Poseer dominio del idioma inglés* que presenta la menor correlación elemento-total, la fiabilidad de escala sube ligeramente, llegando a 0,948.

## 5.3 Análisis Factorial

Respecto las condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial, es preciso indicar que en la Prueba de Esfericidad de Bartlett el grado de significación es 0,000, por lo que se rechaza la hipótesis nula, que indica que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. A su vez, la Medida de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), es 0,964, lo que se cataloga como “maravilloso” (E. García et al., 2000). Ambos resultados corroboran que la matriz de correlaciones es adecuada para proceder al análisis factorial.

El método utilizado para la extracción de los factores es el de componentes principales, con el método de rotación Varimax. Del análisis de los ítems resultaron 5 factores que se logran relacionar con las 5 Competencias Genéricas del Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío: Capacidad Emprendedora y Liderazgo, Trabajo Colaborativo,

Disposición para el Aprendizaje, Responsabilidad Social y Capacidad para Comunicarse (Universidad del Bío-Bío, 2008). Estos explican el 53,04% del total de la Varianza. El primer componente explica el 37,187% de la varianza, el segundo un 5,416%, el tercero un 4,638%, el cuarto un 3,178 y el quinto un 2,990%.

La matriz de componentes, recoge los pesos factoriales de cada variable en los cinco componentes extraídos, donde es posible observar que: el componente *Capacidad Emprendedora y Liderazgo (1)* contiene 9 ítems; el componente *Trabajo Colaborativo (2)* contiene 6 ítems; el componente *Disposición para el Aprendizaje (3)* contiene 8 ítems; el componente *Responsabilidad Social (4)* contiene 7 ítems y en el componente *Capacidad para Comunicarse (5)* contiene 4 ítems (Tabla 2).

Tabla 2: Análisis Factorial, Matriz de Componentes Rotados

N°	ÍTEM	COMPONENTES: COMPETENCIAS GENÉRICAS (MODELO EDUCATIVO UBB)				
		Capacidad Emprendedora y Liderazgo (1)	Trabajo Colaborativo (2)	Disposición para el Aprendizaje (3)	Responsabilidad Social (4)	Capacidad para Comunicarse (5)
30	Tener interés por realizar cosas nuevas.	,710				
29	Desarrollar mi capacidad creativa.	,679				
28	Capacidad para tomar la iniciativa frente a diferentes situaciones.	,600				
31	Confiar en mis capacidades para desarrollar diferentes tareas.	,599				
32	Ser capaz de reconocer mis debilidades y fortalezas.	,574				
27	Ser capaz de interactuar con todo tipo de personas.	,548				
26	Capacidad para expresar mis sentimientos y emociones corporalmente.	,537				
33	Ser capaz de reconocer mis debilidades y fortalezas.	,523				
34	Ser capaz de cambiar mi comportamiento cuando es necesario.	,492				
19	Capacidad para respetar las diferentes opiniones y diferencias personales.		,646			
18	Capacidad para trabajar con los demás, formando equipos.		,640			
20	Capacidad para reaccionar de manera equilibrada frente a diferentes situaciones.		,621			
17	Capacidad para conversar mis diferencias con los demás.		,604			
16	Capacidad para tomar decisiones.		,550			
21	Capacidad para comunicarme y expresar mis puntos de vista.		,538			
4	Capacidad para organizar el tiempo.			,672		
2	Aprender técnicas de estudio para mejorar los aprendizajes.			,664		
3	Capacidad para adaptarse a diferentes situaciones.			,661		

5	Disposición para estar abierto a diferentes aprendizajes.			,577		
1	Mejorar el conocimiento de sí mismo.			,572		
6	Capacidad para estar constantemente actualizando sus aprendizajes.			,554		
7	Conocer mis potencialidades intelectuales y físicas.			,498		
8	Ser paciente frente a los desafíos.			,476		
14	Ser consciente del medio ambiente y la importancia de su cuidado.				,682	
11	Aceptar que todas las personas son diferentes.				,656	
13	Estar consciente de las necesidades y requerimientos de la sociedad.				,626	
12	Ser más crítico con sí mismo y los demás.				,626	
10	Ser consecuente con lo que digo y hago.				,548	
15	Ser más responsable frente a mis obligaciones.				,432	
9	Capacidad para interactuar socialmente con los demás.				,421	
23	Poseer dominio del idioma inglés.					,789
24	Utilizar con soltura herramientas tecnológicas.					,647
25	Capacidad para pararme en público y expresar mis ideas.					,509
22	Capacidad para expresarme de forma escrita y verbal.					,402

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

## 5.4 Fiabilidad por Factores

Se determinó la fiabilidad de los factores resultantes del análisis factorial, donde los factores “Capacidad Emprendedora” (alfa = 0,88), “Trabajo Colaborativo” (alfa = 0,86), “Disposición al Aprendizaje” (alfa = 0,82) y “Responsabilidad Social” (alfa = 0,84), obtuvieron un alfa superior a 0,8, al igual que la mayoría de los ítems que lo componen. El factor “Capacidad para Comunicarse” alcanza un alfa de 0,7 y en caso de eliminar alguno de los ítems que lo conforman el coeficiente no aumenta.

Según Morales et al., (2003) se puede concluir que los 5 factores poseen coeficientes de fiabilidad aceptables y no se requiere eliminar ningún ítem dentro de estos.

## 6 Discusión

Según los resultados obtenidos de los 1.326 estudiantes encuestados, pertenecientes a ambas sedes de la Universidad del Bío-Bío, se encontró que el cuestionario creado para identificar los intereses de los estudiantes en temas de formación integral puede asociarse al Modelo Educativo de la misma casa de estudios pues los resultados obtenidos del análisis de

los ítems son 5 factores, los cuales coinciden con las 5 competencias genéricas definidas en el documento institucional.

Es interesante observar que tras considerar para la construcción del cuestionario una revisión bibliográfica y tomando en consideración los requerimientos de la institución en estudio, podemos encontrar que las preocupaciones de los estudiantes por estos temas no se alejan de la realidad laboral, los requerimientos organizacionales al momento de contratar no escapan al autoanálisis realizado por los alumnos. Además, son temas conocidos, los cuales en muchos casos parece obvio de poseer como parte de una habilidad personal, sin embargo son los declarados como debilidades u objetos de preocupación al momento de la formación personal y profesional. Es complejo, en definitiva, al alero de los resultados que los estudiantes mencionen de manera absolutamente tajante unos temas respecto de los otros, en definitiva lo que se logra es tener una claridad respecto de que temas son de mayor interés en un momento determinado y muy relacionado a su vez con la formación profesional que están adquiriendo. Resulta interesante a su vez observar cómo existen coincidencias en las elecciones de mayor preocupación entre los estudiantes.

## **7 Conclusiones**

Tras construir el cuestionario y someterlo a los análisis estadísticos correspondientes, tomando como base la literatura y el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, es interesante ver como los ítems se agruparon entorno a la misma cantidad de competencias genéricas definidas institucionalmente. A partir de los datos, es posible determinar que los temas de interés de los estudiantes considerados muy importantes de mejorar, cambiar o aprender y su relación con las competencias genéricas de la universidad son expuestos en la Tabla 3. Cabe señalar que sólo la Competencia Genérica “Disposición para el Aprendizaje” no aparece reflejada con temas de interés prioritarios para los estudiantes.

Tabla 3: Temas de Interés Prioritarios para los Estudiantes y las competencias genéricas

<i>Factor: Competencia Genérica</i>	<i>Ítems</i>	<i>f%</i>
<b>Capacidad para Comunicarse</b>	Capacidad para pararme en público y expresar mis ideas	59%
	Poseer dominio del idioma inglés	53%
	Capacidad para expresarme de forma escrita y verbal	50%
<b>Trabajo Colaborativo</b>	Capacidad para tomar decisiones	52%
<b>Responsabilidad Social</b>	Ser más responsable frente a mis obligaciones	51%
	Ser consecuente con lo que digo y hago	50%
	Aceptar que todas las personas son diferentes	50%
<b>Capacidad Emprendedora y Liderazgo</b>	Desarrollar mi capacidad creativa	51%
	Ser capaz de reconocer mis debilidades y fortalezas	50%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Este último punto no deja de ser llamativo, ya que al interior de la universidad unos de los temas que se observan como deficitario tiene relación con la Disposición al Aprendizaje y los criterios que este implica. Probablemente y al alero de los resultados, se puede deducir que como todos los temas son relevantes los estudiantes priorizan de acuerdo al momento que se encuentran y la carrera que cursan.

De acuerdo a lo anterior, podemos indicar que la mayoría de la facultades, 4 de 6, los estudiantes muestran una preocupación por la capacidad para pararse en público y expresar sus ideas, como una primera opción (Facultad de Educación y Humanidades, Facultad de Ciencias Empresariales, Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos y Facultad de Ciencias). En el caso de la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño, priorizan la capacidad para organizar el tiempo, lo cual no es extraño debido a las condiciones y características de las carreras que se imparten en esa facultad y la Facultad de Ingeniería priorizan poseer dominio del inglés, lo cual también es consecuente con el tipo de carrera, a pesar que en este caso priorizan en segundo lugar la capacidad para pararse en público y expresar sus ideas.

Por último es posible indicar que esta escala de intereses funciona suficientemente bien para la Universidad del Bío-Bío, tal como lo muestra el índice de consistencia interna

del cuestionario, obtenido mediante el Alfa de Cronbach, que es de un 0,947, lo que según (George & Mallery, 2006), es un coeficiente de fiabilidad excelente.

En esta primera etapa, el instrumento queda conformado por los 33 ítems definidos originalmente, agrupados en 5 factores, lo que otorga validez de constructo al cuestionario, probando la relación entre lo observable (indicador) y lo latente (constructo) (E. García et al., 2000). En una segunda etapa de la investigación, se realizará una revisión cualitativa de los ítems y su asociación con los factores determinados.

## 8 Bibliografía

- Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2013). Student-centered teaching methods: Can they optimize student's approaches to learning in professional higher education? . *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
- Benetone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007*: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Bernal, C. (2000). *Metodología de la Investigación para Administración y Economía*. Santa Fe de Bogotá: Pearson Educación.
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J., & Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad en la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Análiticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-25.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Chadwick, C. (1983). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Santiago, Chile: Universitaria.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Madrid: La Muralla.
- García, J. (1991). La formación integral: Objetivo de la universidad (algunas reflexiones sobre la educación en la universidad). *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335.
- García, X., & Puig, J. (2008). *Las Siete Competencias Básicas para Educar en Valores*. Barcelona: Grao.
- George, D., & Mallery, P. (2006). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 13.0 Update* (6th ed. ed.). New Delhi: Pearson Education.
- Gomez de Castro, F. (1992). El concepto de Formación General en Giner. *Revista Complutense de Educación*, 3(1), 193-206.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase I*: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

- González, L., & Larraín, A. (2005). Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales. *Currículo Universitario Basado en Competencias. Memorias del Seminario Internacional, Universidad del Norte, Colombia*, 24-92. <http://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf>
- González, V., & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-209.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Huerta, J., Pérez, I., & Castellanos, A. (2005). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. <http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>
- Levy-Leboyer, C. (1995). *Gestión de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Morales, P., Urosa, B., & Blanco, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Posada, R. (2001). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1681-5653.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. [julio de 2014]. *Revista Universidad de Sonora*, 11-13. <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- Salkind, N. (1998). *Métodos de Investigación*. (3a ed.). México: Prentice Hall.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torres, A. (2006). *Estrategia educativa para la autotransformación integral del estudiante universitario*. (Tesis Doctoral), Camaguey, Cuba.
- Torres, A., Ruíz, J., & Álvarez, N. (2007). La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-21.
- Universidad del Bío-Bío. (2008). Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío. Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica. *Disponible en [http://www.ubiobio.cl/web/modelo\\_educativo.php](http://www.ubiobio.cl/web/modelo_educativo.php)*.
- Universidad del Bío-Bío. (2010). Documento N°1: Orientaciones para Implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bío-Bío. *Disponible en <http://adpt.ubiobio.cl/~priffo/documento1.pdf>*.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13sue1-fulltext-335
- Zarzar, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de Cultura Económica.