

Desarrollo de actitudes favorables hacia las competencias genéricas en un curso de la carrera de Kinesiología

Jorge Maluenda Albornoz^{*a}, Javier Freire Herrera^b y Gracia Navarro Saldaña^c
Universidad de Concepción, Programa de Estudios sobre las Responsabilidades Social^a; Facultad Ciencias Biológicas^b; Facultad Ciencias Sociales^c, Concepción, Chile.

Recibido: 18 noviembre 2015

Aceptado: 15 diciembre 2015

RESUMEN. La presente investigación tiene como objetivo describir cambios en la valoración que los estudiantes asignan a las Competencias Genéricas (CG) en su profesión luego del uso de metodologías orientadas a la enseñanza de su dimensión afectiva. Se realiza un estudio cualitativo con pre y post-test, ambos basados en la reflexión individual escrita en formato de respuesta breve. Se analizaron 86 respuestas obtenidas de una muestra de 43 estudiantes (25 hombres 18 mujeres) a partir de la metodología Análisis Temático. Se identificaron los principales temas que los estudiantes valoraron en relación a las CG y su futuro desempeño como kinesiólogos. Además, se caracterizaron los temas identificando los aspectos particulares para cada uno. Los resultados reflejaron la profundización de la comprensión y valoración de las CG en relación a su profesión. El aumento en la cantidad, en la diversidad y en la precisión de las respuestas asociadas a cada CG son indicadores que apuntan en esta dirección. Solo se observó una redefinición entre el pre y post, en relación al valor de lo teórico para el desarrollo de CG. Se concluyen diferencias luego del trabajo en la dimensión afectiva, en relación a la actitud reportada por lo estudiantes y a la comprensión de estos sobre las CG y su relación con la Kinesiología.

PALABRAS CLAVE. Competencias Genéricas, Dimensión Afectiva, Actitudes, Kinesiología, Educación Superior.

Development of positive attitudes towards generic skills in the field of Kinesiology

ABSTRACT. The generic competences (GCs) are extremely important in the professional development of the physical therapist. However initial studies show a lack of GC among undergraduate physical therapist students. The main reason for the research is to describe changes in the value students give to the GCs, after applied methodologies related to improving their affective dimension. To achieve this, a two-phase measuring technique was used, specifically a questionnaire was supplied at the beginning and at the end of the semester. During that semester students took part in a course related to the affective dimension of the GCs. Forty three students took part in the research. Two main findings were found. The first is that students, at the end of the semester, understood and valued in a positive way the relevance of the GCs in relation to their professional development.

* Correspondencia: **Jorge Maluenda Albornoz**. Dirección: Universidad de Concepción, Víctor Lamas 1290, Concepción. Correos electrónicos: jorgemaluenda@udec.cl^a, javierfreire@udec.cl^b, gnavarro@udec.cl^c

The second questionnaire was based on student's answers, where different aspects varying amongst students were identified. Relevant aspects could allow for the improvement in the focus necessary to be given to these topics for future generations of students. The main conclusion is that after applying GCs, the students recognize the need to improve their GC in their professional development and the need to include GC in further undergraduate programs.

KEYWORDS. Generic Competence (referred to as a GC), Affective Dimensions, Attitude in Physical therapy undergraduate students.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 Competencias Genéricas para la formación integral

La educación basada en competencias es una respuesta ante el actual proceso de transformación de la educación superior. Esto pretende reconocer las características de los nuevos estudiantes que acceden a la educación superior, del mundo del trabajo y con ello, los requerimientos y exigencias de la sociedad actual.

A partir de lo anterior, el concepto Competencia ha venido a reconsiderar lo que significa “ser un profesional competente”, trayendo consigo el tránsito desde una visión restringida al dominio de conocimientos y procedimientos hacia una visión más integral.

La amplia variedad de aproximaciones presentes en la literatura respecto del concepto Competencia, refieren a un sistema complejo que incorpora el dominio de distintos saberes (Simone, 2002). Estos incluyen el conocimiento, la habilidad en las técnicas requeridas y la capacidad de desenvolverse (Calderón, 2012).

Además, se revisa la importancia del buen desempeño en contextos diversos y auténticos, basado en la integración y activación de estos saberes (Villa y Poblete, 2011).

Carreras y Perrenoud (2005) han definido la competencia como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, para lo que es necesario integrar conocimientos, habilidades y actitudes. Comprenden un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer, compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes que posee un individuo, y que ilustran la eficacia de la persona y su capacidad para desempeñarse en tareas profesionales (Kallioinen, 2010).

La literatura sobre las Competencias distingue entre Competencias Específicas (CE) y Competencias Genéricas (CG); las primeras, relacionadas con una disciplina de estudio específica (Gómez y Alzate, 2010) y las segundas, consideradas como aquellas comunes a cualquier tipo de programa (González y Wagenaar, 2006).

Las Competencias Genéricas son para Navarro, Vaccarezza, González y Catalán, (2015) un sistema complejo de conocimientos, integrado por las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental, observables en el desempeño, las que pueden ser implementadas en distintos contextos.

El profesional desde esta perspectiva, es concebido como una persona que construye y despliega cualidades de distinto tipo para lograr una actuación eficiente en cualquier ámbito de desempeño (González y González, 2008).

Las Competencias Genéricas se caracterizan por ser aplicables al trabajo en general más que

a tareas específicas de una profesión (Gómez y Alzate, 2010), lo que permite el desarrollo simultáneo de distintas dimensiones del individuo. Sumado a lo anterior, se ha observado que sus aprendizajes son transferibles, debido a que son transversales a distintos contextos (Gilbert, Balatti, Turner y Whitehouse, 2004) lo que permite que sean utilizadas en el desempeño de distintas funciones (Rychen y Salganik, 2003).

La incorporación de las CG en la educación universitaria, han sido una gran contribución en el favorecimiento de aprendizajes verdaderamente integrales. Estas permiten incluir en la formación profesional aspectos inicialmente relacionados con la excelencia y la adecuación a las exigencias laborales (González y Wagenaar, 2006). Posteriormente, se ha realzado la importancia de la formación para alcanzar el bienestar social, el desarrollo personal de los individuos (Navarro et al., 2015) y los aportes que estos gracias a su formación puedan hacer en la sociedad (Navarro et al., 2015; Navarro, 2012; Palmer, Montaña, y Palou, 2009).

Además, han destacado la importancia de la formación en valores y actitudes vinculados al rol profesional como son el Desarrollo Sostenible (Barth, Godemann y Rieckmann, 2007) y la Responsabilidad Social (Navarro, 2012).

1.2 Actitudes favorables hacia las Competencias Genéricas

La formación en CG involucra el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permitan al profesional desempeñarse y aportar de manera adecuada en el contexto profesional en el que se desenvuelve.

Navarro et al. (2015) plantean que un profesional competente no es sólo el que posee las competencias profesionales requeridas para el desempeño de su profesión, sino que también, el que las utiliza y actualiza contextualmente.

Para González (2000) una motivación personal sustentada en sólidos intereses profesionales puede actuar como elemento rector en el desarrollo de la personalidad del estudiante universitario y en particular, en el desarrollo de valores morales, sociales y culturales asociados al desempeño profesional. Además, la congruencia entre lo que un sujeto hace y lo que le gusta y cree, aumenta la posibilidad de su ejecución, su estabilidad y transferibilidad hacia otros contextos (Pozo, 1998).

Lo anterior justifica que las Competencias Genéricas incorporen una dimensión afectiva que implique el valor que los individuos – estudiantes y profesionales – les confieren en el desempeño de su profesión y la actitud que posean ante su aprendizaje y desarrollo. Esta actitud influirá al momento de decidir respecto de los aprendizajes que mantendrán y ejercerán durante su vida profesional (actitud favorable al desempeño de CG) y también al momento de optar por los conocimientos, habilidades y comportamientos que estarán dispuestos a desarrollar (actitud hacia el desarrollo de CG).

1.3 Desarrollo de actitudes y su evaluación

La actitud se refiere a una disposición frente a una experiencia que influye en la conducta del individuo. Esta disposición afectiva y racional se manifiesta en los comportamientos, por ello tienen un componente conductual o comportamiento, rasgos afectivos y una dimensión cognitiva no necesariamente consciente (Barón, 2005). Las actitudes son así una disposición o tendencia personal relativamente duradera frente a distintas situaciones, personas u objetos actitudinales (Navarro et al., 2015).

Gómez y Alzate (2010) se han preguntado si las herramientas de evaluación tradicional en educación superior - exámenes parciales y finales, trabajos escritos, fichas de lectura y ensayos - son realmente compatibles con la evaluación de competencias.

Navarro et al. (2015) indican que la enseñanza de actitudes y valores requiere de estrategias de enseñanza distintas a las utilizadas convencionalmente en educación superior, destacando el rol de la colaboración en la generación de un espacio intra e intersicológico que permita desarrollar metacogniciones que favorezcan la reflexión y el análisis.

El Aprendizaje Colaborativo consiste en el trabajo junto a otros para alcanzar objetivos comunes. Los estudiantes procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Para el Aprendizaje Colaborativo se requiere una dinámica particular caracterizada por pautas, procesos y mecanismos específicos que potencien y promuevan la construcción de conocimiento (Onrubia, 1997). Será necesario facilitar la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad y valoración personal, el despliegue de habilidades interpersonales y el procesamiento de grupo (Navarro et al., 2015).

Díaz (2005) agrega el rol indispensable de la evaluación donde el uso de instrumentos e instancias de evaluación auténtica que den cuenta de aspectos cualitativos asociados al desempeño del estudiante, operan también como estrategia de enseñanza. Los procedimientos de autoevaluación y coevaluación facilitarán el desarrollo de la reflexión y la metaevaluación (Díaz, 2005).

Johnson, Johnson y Holubec (1999) enfatizan el uso del autoanálisis, el aprendizaje colaborativo y el análisis interdisciplinario como estrategias que permiten trabajar actitudes y valores en el aula. El autoanálisis, permite sensibilizar a los estudiantes sobre sus propios valores y disminuir la aceptación poco crítica de estos. El aprendizaje colaborativo consiste en el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. El análisis interdisciplinario de problemas contribuye a considerar diferentes puntos de vista y una perspectiva social en la toma de decisiones.

Según Boyd, Dooley y Felton (2006) se ha observado que la reflexión es una estrategia que alienta a los estudiantes a integrar la teoría y la práctica. Cuando un estudiante reflexiona sobre sus pensamientos y emociones como resultado de una secuencia instruccional, entonces la naturaleza del proceso de aprendizaje ayuda al aprendiz a construir significado desde la información y experiencias (Boyd et al., 2006).

La reflexión ha sido definida por Walker (1985) como aquellas actividades intelectuales y afectivas en que los individuos deben explorar sus experiencias para lograr nuevas comprensiones y apreciaciones. Esta actividad incluiría compartir sentimientos, observaciones, ideas y reacciones con respecto a la actividad de aprendizaje (Boyd et al., 2006).

La reflexión puede tomar distintas formas pero la escritura es usada habitualmente para que los estudiantes ahonden en un nivel más profundo (Boyd et al., 2006).

Emig (1988) ha señalado que la escritura permite el aprendizaje a través del procesamiento efectuado por todo el cerebro, representando y simbolizando. Esto favorecería el involucramiento de las funciones requeridas para procesar todo tipo de saberes, incluidos aspectos cognitivos y afectivos. Huba y Freed (2000) han señalado posteriormente que las tareas escritas de respuesta breve sirven como una herramienta apropiada para medir cambios en actitud.

Distintos estudios han mostrado que la escritura puede ser usada para evaluar el nivel de reflexión de los estudiantes (Kember, 1999; Litke, 2002; Wong, Kember, Chun y Yan, 1995; Boyd et al., 2006).

En un estudio que utilizó la escritura reflexiva para medir la dimensión afectiva en estudiantes se encontró un aumento en el nivel afectivo, y a su vez, un nivel más profundo de reflexión (Boyd et al., 2006). Ortizmichel (2011) encontró que la posibilidad de reflexionar favoreció la toma de conciencia y valoración de las actividades de aprendizaje realizadas. Fiaurz, Othman y Fatimah (2011) observaron efectos sobre los distintos tipos de reflexión propuestos por Hatton y Smith (1995 citados en Fiaurz, Othman y Fatimah, 2011) con una predominancia de la descripción por sobre la reflexión dialógica y la reflexión crítica.

Navarro et al. (2015) concuerdan con estos antecedentes. Plantean además dos criterios indispensables a la hora de medir actitudes: a) Principio de unidad entre lo teórico y lo metodológico; y b) Principio de unidad entre la manifestación interna de la actitud (apreciación) y su expresión externa (conducta). El primero, referido a que la situación de evaluación debe permitir el trabajo sobre actitudes. El segundo, refiere a que la producción de indicadores de logro que efectivamente permitan la observación de las actitudes.

Krathwohl, Bloom y Masia (1964) han señalado categorías en las respuestas que los estudiantes realizan y que permiten identificar distintos niveles de profundidad en relación a las actitudes alcanzadas: a) Recepción, el estudiante está alerta y atento a un evento instruccional; b) Respuesta: reacciona frente a un evento instruccional o su contenido; c) Valoración: demuestra un compromiso voluntario con un evento instruccional o su contenido; d) Organización, internaliza un sistema de valores; y e) Caracterización, actúa consistentemente con el sistema de valores.

Hatton y Smith (1995) citados en Fiaurz, Othman y Fatimah (2011) han identificado cuatro tipos de escritura reflexiva hechos por estudiantes.

1. Escritura Descriptiva: No es reflexiva y se refiere a la simple descripción de un evento por parte del estudiante.

2. Reflexión Descriptiva: El estudiante usa su juicio personal en una descripción reflexiva de un evento. Se observan razones personales señaladas por el estudiante para escoger o quedarse con una teoría o posición particular.

3. Reflexión Descriptiva: Se involucra en un diálogo consigo mismo, explorando posibles razones para un evento.

4. Reflexión Crítica: Proveen razones en relación a un evento en el marco de un contexto social, histórico o político.

1.4 Competencias Genéricas del Kinesiólogo

La revisión de los perfiles de egreso y planes de estudio de las principales escuelas de Kinesiología de Chile, muestra convergencia en la importancia de formar en competencias genéricas para el desempeño de los kinesiólogos en distintas áreas de desempeño. Es así como el trabajo en equipo multidisciplinar, la comunicación verbal y escrita efectiva, la responsabilidad sobre sus actos, el pensamiento crítico y el emprendimiento se observan como algunos de los pilares en la formación de los futuros profesionales.

La tendencia global de las instituciones educativas en Latinoamérica y en Chile producto de iniciativas como el Proyecto Tuning (Beneitone et al., 2007), traen consigo la reestructuración de planes curriculares que contemplan hoy la educación en competencias genéricas como una condición necesaria.

Los kinesiólogos colegiados en Chile están sujetos al código de ética establecido por el colegio de kinesiólogos, el cual regula su actuación ya sea con el paciente, sus colegas, las autoridades y ante el mismo colegio. El código de ética está basado en el comportamiento integral de un kinesiólogo en diversas situaciones que se desprenden de su ejercicio profesional. Este contempla características como la comunicación efectiva en la relación con los pacientes y colegas, y el trabajo en equipo interdisciplinario (Colegio de Kinesiólogos de Chile, 2015).

Se observa escasa investigación en relación a las CG en la profesión kinesiológica. Un estudio realizado en Argentina mostró la poca conciencia del kinesiólogo respecto de las características y límites de su rol social dentro de los equipos de trabajo. El mismo estudio mostró que incluso muchos de ellos consideran su rol asociado al de un técnico paramédico (D'Angelo, 2015).

Investigaciones han destacado la importancia de desarrollar competencias para el trabajo en equipo multidisciplinario, sobre todo, en el tratamiento integral de la obesidad (Bertolin y Leone, 2015). En Chile, se ha observado escasa investigación que exploren aspectos relacionados con las CG en la profesión kinesiológica. Un estudio que comparó el desarrollo de competencias genéricas en dos universidades chilenas, mostró que los kinesiólogos obtenían el más bajo rendimiento respecto de las demás carreras (Thieme, 2007). Otra investigación observó la importancia del trabajo en equipo en el abordaje de problemas respiratorios (Oval y Valenzuela, 2015).

Los antecedentes presentados realzan la importancia de emprender en investigaciones que permitan indagar sobre la formación en CG en la profesión Kinesiológica. La presente investigación se propone describir la valoración que los estudiantes asignan a las Competencias Genéricas en su profesión luego de la enseñanza de las CG en su dimensión afectiva.

2. MÉTODO

2.1 Modelo educativo

La Universidad de Concepción a través de su modelo educativo, define cuatro competencias genéricas a desarrollar y/o fortalecer en sus estudiantes: pensamiento crítico, responsabilidad social, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario (Universidad de Concepción, 2015). Por su complejidad y porque se forman a partir de la integración (no sumatoria) de muchas competencias genéricas más simples, microcompetencias o subcompetencias, la Universidad de Concepción las denomina Macrocompetencias Genéricas (MCG).

El desarrollo de las competencias genéricas se realiza a partir de un modelo educativo mixto que incorpora por una parte, adecuaciones curriculares que afectan a estudiantes y a académicos y por otra, la oferta de asignaturas complementarias voluntarias, interdisciplinarias y en pequeños grupos de trabajo.

El caso de la presente experiencia de enseñanza corresponde al primer caso – adecuación de una asignatura disciplinar – en la que se incorporan resultados de aprendizaje y estrategias de enseñanza-evaluación destinadas a favorecer el desarrollo de actitudes favorables frente a las MCG.

2.2 Los estudiantes

La muestra se conforma de un grupo de 43 estudiantes universitarios de segundo año de la carrera de Kinesiología de la Universidad de Concepción. Esta corresponde a los estudiantes que voluntariamente contestaron el pre y post-test del total de estudiantes que cursaron la asignatura “Ergonomía de la actividad física I”.

Además, los estudiantes en cuestión habían trabajado en una asignatura previa la dimensión cognitiva de las MCG, en donde conocieron y comprendieron los conceptos asociados a cada una de ellas.

2.3 Estrategia de enseñanza-aprendizaje y evaluación

Para la enseñanza de la dimensión afectiva de las cuatro MCG antes señaladas, se utilizó una metodología de enseñanza basada en el Aprendizaje Colaborativo, la cual conto con cinco actividades principalmente.

1.- Evaluación diagnóstica. Los estudiantes respondieron un cuestionario diagnóstico que contempló dos objetivos. El primero, constatar los aprendizajes obtenidos en el curso previo sobre las MCG, asegurando el conocimiento de los conceptos básicos. Segundo, realizar el pre-test para recoger las valoraciones que los estudiantes realizaron antes del trabajo en la dimensión afectiva.

Para cumplir con el primer objetivo, se solicitó a los estudiantes desarrollar en sus palabras una breve definición de cada MCG y mencionar tres comportamientos por cada MCG asociados al desempeño del kinesiólogo.

En cuanto al segundo objetivo, se solicitó a los estudiantes responder la siguiente pregunta de reflexión en formato de respuesta breve: ¿Qué valor tiene para usted, como estudiante y futuro kinesiólogo, desarrollar y desempeñar las MCG?

2.- Exposición de profesionales kinesiólogos invitados y especialistas de distintas áreas (traumatología, kinesiología respiratoria, docencia). Se invitó a profesionales que se han familiarizado con las cuatro MCG previamente en actividades profesionales de distinto orden. Previo a la clase, se les explicó el contexto de la actividad y se les pidió que reflexionaran sobre experiencias reales que habían tenido o habían observado en que la presencia o ausencia de las MCG había sido gravitante.

Los invitados realizan una breve exposición (15 minutos) relatando las experiencias seleccionadas. Luego, el docente a cargo de la asignatura abre el diálogo entre el curso y los estudiantes, moderando las preguntas y comentarios que surgen. El diálogo es orientado a través de preguntas del docente que catalizan la reflexión sobre la importancia que tienen las MCG en la vida de los estudiantes y la necesidad de desarrollarlas para ser un buen profesional.

3.- Co-evaluación. Se solicitó a los estudiantes intercambiar con un compañero las respuestas solicitadas en el diagnóstico respecto a la definición y comportamientos para cada MCG. Se les indica que deben revisar la evaluación del compañero intentando ser lo más preciso posible. Se les ofreció una diapositiva como material de apoyo para recordar los elementos centrales de cada MCG. Luego cada alumno evaluador retroalimentó a su compañero explicando el nivel alcanzado en la evaluación y las razones que sustentaron su decisión. Además se les solicitó que indicaran al compañero qué acciones podían emprender para mejorar su resultado. Finalmente,

se cierra la actividad con una reflexión abierta sobre la importancia de actuar desde las MCG como estudiantes para lograr una adecuada evaluación.

4.- Actividad colectiva. Se solicita a los estudiantes organizar grupos de 6 personas como máximo. Se explica a los estudiantes que la actividad a realizar durante las siguientes clases consiste en la realización de un video, con 8 minutos máximo de duración, para lo cual se permite utilizar todos los medios tecnológicos y creativos de los cuales ellos quisieran y pudieran disponer. La finalidad de este video será representar las reflexiones desarrolladas por el grupo en relación a tres preguntas:

- ¿Qué importancia tienen las CG para el kinesiólogo?
- ¿Cree Ud. que existe alguna diferencia entre tener una baja, media o alta habilidad en las CG para nuestra profesión?
- ¿Cree Ud. que el paciente y el equipo de salud valoran estas MCG en el kinesiólogo?

Se asignó un plazo de 1 mes para desarrollar las reflexiones y elaborar el video final. En este período se realizó actividad en clase de dos horas cronológicas para retroalimentar y orientar el trabajo de los estudiantes. En esta se instruyó a los estudiantes para avanzar normalmente con la actividad y los dos docentes encargados de la actividad, aportaron ideas, hicieron preguntas y orientaron las discusiones que cada grupo realizó. Además, los estudiantes tuvieron la posibilidad de recibir asesoría grupal de parte de los docentes a través de correo electrónico o fuera del horario de clase.

La actividad finalizó con dos jornadas de presentación de los videos ante una comisión de profesores invitados que se han capacitado en la enseñanza de MCG de acuerdo al modelo de la universidad. En esta actividad, los profesores evaluaron los trabajos y realizaron preguntas para aclarar dudas. Se entregó una calificación, y además, comentarios de los distintos profesores en relación a la calidad del trabajo y de las respuestas emitidas por los estudiantes.

5.- Evaluación de post-test. La evaluación final consistió en el desarrollo de la misma pregunta realizada en la evaluación diagnóstica de modo de comparar cambios en cuanto al valor que los estudiantes otorgaron a las MCG's.

Es importante señalar que solo la actividad de presentación de los videos tuvo una calificación, la cual se efectuó en base a una escala de valoración orientada a evaluar la calidad del trabajo realizado por los estudiantes – calidad de los argumentos, del producto, de las respuestas y de los aspectos considerados.

No se calificó la mayor o menor valoración de las MCG's o la adopción de una actitud positiva frente a su desarrollo, decisión que se informó a los estudiantes. Esta está basada en dos razones principales:

- a) Los docentes a cargo de las actividades no consideran apropiado inducir la valoración sino más bien entregar oportunidades a los estudiantes para que estos puedan desarrollar sus propias reflexiones y apreciaciones, facilitando el Aprendizaje Significativo.
- b) Los docentes a cargo de las actividades cautelaron la creación de situaciones que indujeran respuestas socialmente deseables o influidas por la obtención de calificación positiva, restando con ello veracidad al valor reportado por los estudiantes.

Las restantes evaluaciones tuvieron una finalidad principalmente pedagógica basada en los postulados del enfoque de Evaluación Auténtica.

2.4 Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a partir de las respuestas entregadas por los estudiantes frente al pre y post-test antes señalado.

La técnica utilizada corresponde al Análisis Temático el cual corresponde a una técnica de análisis cualitativo que permite obtener los temas principales que los estudiantes consideran relevantes frente a la pregunta planteada. Además, permite obtener la visión colectiva de los estudiantes permitiendo el contraste entre ambas evaluaciones, observando variaciones en cuanto a nuevos aprendizajes, reajustes y redefiniciones de los aprendizajes previos.

Por otro lado, a partir de la misma técnica se contabilizaron las categorías surgidas y se reportan datos cuantitativos. Esta información tiene la finalidad de ofrecer una visión sobre la frecuencia y porcentajes de los principales temas reportados por los alumnos. Sin embargo, debido a las restricciones metodológicas presentes estos datos son complementarios a la información ofrecida por análisis cualitativo.

3. RESULTADOS

3.1 Pre-test

Los contenidos emitidos por los estudiantes en el pre-test ofrecen seis grandes categorías entre las cuales se distribuyen sus respuestas.

La primera categoría construida es “la valoración general de las Competencias Genéricas”, donde se observan respuestas que no especifican contenido asociado a ninguna Competencia Genérica en particular sino que más bien, aluden a características atribuibles a cualquiera de estas. Los estudiantes destacan dos aspectos de esta categoría: El valor de poder desarrollarlas y el aporte que realizan a la integralidad profesional (ver tabla 1).

Los estudiantes valoran que las Competencias Genéricas se puedan desarrollar, considerando importante manejar los conceptos asociados de modo de poder realizar acciones para perfeccionarse. Sin embargo, piensan que para desarrollarlas tiene mayor importancia el poder practicarlas que estudiar sus aspectos teóricos.

En relación a la Integralidad, los estudiantes valoran el aporte que las Competencias Genéricas realizan a la profesión y al desarrollo personal, concientizando respecto de la sensibilidad necesaria para ejercer su profesión y aportando a la formación integral del kinesiólogo.

Tabla 1. Valoración general de las Competencias Genéricas Pre-Test

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Se pueden desarrollar.	15	34,8
Aporte a la formación de profesionales integrales.	28	65,2
Total	43	100

La segunda categoría corresponde a “la valoración de la Competencia Genérica Comunicación”

donde los contenidos se agrupan en tres dimensiones que dan cuenta de aspectos expresivos, relacionales y receptivos de la Comunicación (ver tabla 2).

Los estudiantes valoran la importancia de la Comunicación para expresar e informar las ideas de un modo que les permita ser entendidos por el interlocutor. Consideran importante este aspecto para lograr guiar a los pacientes a través del tratamiento de manera que este sea efectivo, considerando su rol sustancial en acordar los objetivos y pasos a seguir.

En cuanto a los aspectos relacionales, algunos estudiantes valoraron la comunicación como una herramienta que permite la adecuada interacción con los demás, la que les permitiría además establecer relaciones con otros. En particular, estas características las circunscriben a la relación con los pacientes y con otros funcionarios del equipo de salud. Una adecuada comunicación permitiría además mejorar el trato que reciben los pacientes. En relación a los funcionarios del equipo de salud, la comunicación tendría también un valor para evitar errores y conflictos.

En relación a la escucha, algunos estudiantes valoraron la importancia de comprender los mensajes de su interlocutor. Esta característica se asoció con la comprensión de las necesidades y problemas del paciente, la que es vista como una herramienta fundamental en la obtención de información relevante que les permita realizar diagnósticos y tratamientos de calidad.

Tabla 2. Valoración de la Competencia Genérica Comunicación Pre-Test

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos de la expresión	16	37,2
Aspectos de la escucha	7	16,3
Aspectos relacionales	20	46,5
Total	43	100

La tercera categoría corresponde a “la valoración de la Competencia Genérica Responsabilidad Social” donde los contenidos se agrupan en tres áreas: la responsabilidad personal, la preocupación por otros y la contribución al bien común (ver tabla 3).

Las respuestas de los estudiantes circunscritas en la categoría Responsabilidad personal grafican la valoración que estos entregan a responsabilizarse de los impactos de las decisiones personales en otros y en el entorno físico (ambiente).

El área preocupación por otros agrupó las respuestas de los estudiantes que señalaron el valor de la responsabilidad social para poner en el centro la preocupación por ayudar a otros, rescatando la vocación profesional. Este elemento fue asociado por los estudiantes con la importancia de dar una respuesta apropiada a la confianza entregada por el paciente y la importancia de entregar prestaciones de calidad.

La Contribución al bien común agrupó las respuestas de los estudiantes relacionadas con el valor de contribuir a la sociedad desde la profesión y buscar el balance entre una prestación de calidad y cuidar el bienestar personal.

La cuarta categoría corresponde a “la valoración de la Competencia Genérica Pensamiento Crítico” donde los contenidos se agrupan en dos dimensiones que otorgan relevancia al rol del Pensamiento crítico para evaluar y corregir, así como en Analizar para tomar decisiones (ver tabla 4).

Tabla 3. Valoración de la Competencia Genérica Responsabilidad Social Pre-Test

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Responsabilidad personal	5	17,9
Preocupación por otros	17	60,7
Contribución al bien común	6	21,4
Total	28	100

Los estudiantes otorgan importancia a la necesidad del Pensamiento crítico para evaluar los problemas utilizando distintas fuentes de información, lo que les permitiría corregir las propias acciones.

Se observa la importancia entregada a esta Competencia Genérica en el análisis de las situaciones orientado a tomar buenas decisiones. La importancia de este aspecto se considera tanto para la vida en general como en el tratamiento de problemas clínicos y el poder evitar errores del mismo tipo.

La quinta categoría corresponde a “La valoración de la competencia genérica, trabajo en equipo interdisciplinario y emprendimiento” donde los contenidos se agrupan en dos dimensiones que otorgan relevancia al rol de la interdependencia y el rol de la interdisciplina en el equipo de salud (ver tabla 5).

Tabla 4. Valoración de la Competencia Genérica Pensamiento Crítico Pre-Test

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Evaluación y corrección	9	25
Análisis y toma de decisiones	27	75
Total	36	100

El primer aspecto se relaciona con el valor que los estudiantes otorgaron a la interdependencia en el trabajo del equipo de salud. En este sentido, consideraron necesario que el trabajo en equipo coordine a sus integrantes para lograr el objetivo común (salud del paciente), entendiendo que esto es necesario para el abordaje integral y efectivo de sus problemas. Además, consideraron el trabajo en equipo un aspecto inevitable en salud.

En cuanto al segundo aspecto, los estudiantes valoraron el aporte que las distintas disciplinas pueden realizar en la labor del kinesiólogo, considerando la entrega de una respuesta al problema del paciente desde una perspectiva integral. Es importante señalar que en este aspecto, los estudiantes consideraron la interdisciplina como el aporte de las disciplinas hacia su labor y no como el aporte de todas las disciplinas en torno a un objetivo o tarea.

El valor del Emprendimiento como parte de esta competencia no fue mencionado por los estudiantes.

La última categoría corresponde a “La valoración de la interconexión de distintas competencias”. El aspecto observado que representó mayor frecuencia (5) fue la importancia del trabajo en equipo para construir espacio que permitan al equipo encontrar soluciones centradas en el bien común. Otro aspecto repetido fue el valor de la comunicación para poder desempeñar el trabajo en equipo con orientación en los objetivos colectivos (3).

Tabla 5. Valoración de la Competencia Genérica Trabajo en Equipo Interdisciplinario Pre-Test

Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje
Interdependencia en el trabajo del equipo de salud	19	55,8
Valor de la interdisciplina en el equipo de salud	15	44,2
Total	34	100

3.2 Post-test

Los contenidos emitidos por los estudiantes en el post-test ofrecen siete grandes categorías entre las cuales se distribuyen sus respuestas.

La primera categoría construida es “La valoración general de las competencias Genéricas”. Esta categoría encuentra cuatro aspectos en los que se organizan los distintos contenidos reportados por los estudiantes: Su valor para un mejor desempeño y efectividad profesional, para desarrollar mejores relaciones, para su desarrollo profesional y además, la importancia de que estas se puedan desarrollar (ver tabla 6).

En relación al primer aspecto, los estudiantes reportan el valor que tienen las Competencias Genéricas para su mejor desempeño en el ámbito laboral, donde estas pueden aportar a dar una atención más certera y completa al paciente, evitando errores o consecuencias negativas para el paciente y la comunidad. Además, los estudiantes valoraron las Competencias Genéricas como herramientas que les permiten desempeñarse en distintas situaciones de la vida (transversalidad).

El segundo aspecto mostró que los estudiantes valoraron las Competencias Genéricas para el establecimiento de mejores relaciones tanto con otros funcionarios como con el paciente. Respecto de este último, consideraron importante la sensibilización que estas favorecen y la capacidad para generar una relación favorable con el paciente. Algunos incluso sugieren que este aspecto puede facilitar la adherencia a los tratamientos.

El tercer aspecto muestra la valoración de las Competencias Genéricas para el desarrollo profesional, aportando a la formación integral y aportando a la construcción de una mejor imagen profesional.

El último aspecto da cuenta de la importancia de que estas se puedan desarrollar, donde la profundización teórica permite su conocimiento, mejoramiento además de la posibilidad de aplicarlas.

Tabla 6. Valoración general de las Competencias Genéricas Post-Test

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Mejor desempeño y efectividad	46	54,8
Mejores relaciones	11	13
Desarrollo profesional	10	12
Desarrollables	17	20,2
Total	84	100

La segunda categoría construida es “La valoración de la comunicación”. Esta categoría encuentra cuatro aspectos en los que se organizan los distintos contenidos reportados por los estudiantes: la importancia de expresar con claridad, el valor de la escucha activa y de otros elementos del lenguaje. Además, los estudiantes valoraron la Comunicación para generar relaciones tanto con sus pacientes como con otros funcionarios (ver tabla 7).

El primer aspecto indica la importancia que los estudiantes atribuyen a la explicación clara de objetivos, diagnóstico y procedimientos, la expresión clara y coherente de ideas para lograr la efectividad de los procedimientos y ayudar a resolver los problemas del paciente. El segundo aspecto, refiere a la importancia que los estudiantes otorgan a saber escuchar para comprender al paciente, la utilidad de la escucha para recoger información de utilidad al diagnóstico y orientación de los tratamientos.

Además, algunos estudiantes destacaron el valor de la escucha activa para entender al otro más allá de la simple recogida de información. En el tercer aspecto, los estudiantes destacaron la importancia del uso de elementos no verbales (proximidad, gestos, postura) para reforzar los mensajes que se entregan. Además, consideraron importante el poder adecuar el lenguaje a los contextos en los que el Kinesiólogo se desenvuelve.

Por último, los estudiantes destacaron la relevancia de la Comunicación para establecer relaciones tanto con los pacientes como con otros funcionarios. Una buena Comunicación permitiría establecer buenas relaciones con el paciente, donde se aporta a la mutua comprensión, confianza y la seguridad del paciente. Además, la Comunicación adecuada permitiría desempeñar de mejor manera el trabajo en equipo y establecer buenas relaciones con los demás integrantes del equipo de salud.

Tabla 7. Valoración de la Competencia Comunicación Post-Test

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Expresión	17	27
Escucha activa	11	17,5
Otros elementos del lenguaje	6	9,5
Relaciones	29	46
Total	63	100

La tercera categoría construida es “La valoración de la Responsabilidad Social”. Esta categoría encuentra cuatro aspectos en los que se organizan los distintos contenidos reportados por los estudiantes: La preocupación por otros, la responsabilidad por las propias acciones, el balance entre las necesidades personales y las de otros y la humanización del trabajo (ver tabla 8).

El primer aspecto refiere a la importancia atribuida por los estudiantes al compromiso que debe tener el Kinesiólogo con aportar al bienestar de los pacientes. Además, refieren que el Kinesiólogo debe intentar aportar a la salud en general y con ello, también a la sociedad.

El segundo aspecto recoge la importancia que atribuyen los estudiantes al asumir la responsabilidad de las acciones profesionales. Creen que es importante considerar los impactos de las decisiones profesionales tanto en los pacientes, como en sus familias y el entorno. Además, reconocen la necesidad de contar con herramientas que justamente, les permitan responder adecuadamente a este requerimiento.

Un tercer aspecto recoge la importancia atribuida por los estudiantes a encontrar un balance entre las propias necesidades y las de los pacientes, para lo cual será necesario reconocer las limitaciones del Kinesiólogo como profesional y como persona.

Un último aspecto hace referencia al valor de la Responsabilidad Social como competencia que permite “humanizar” la profesión en tanto recuerda el valor del Kinesiólogo como aporte a la disminución del malestar y/o dolencias de las personas.

La cuarta categoría construida es “La valoración del Pensamiento Crítico”. Esta categoría encuentra cinco dimensiones en las que se organizan los distintos contenidos reportados por los estudiantes: Análisis y toma de decisiones, Evaluación y corrección de errores, Calidad, Aplicación de perspectiva y Autoperfeccionamiento (ver tabla 9).

El primer aspecto refiere a la importancia del Pensamiento Crítico para analizar y tomar decisiones. Este permite interpretar y analizar información útil para el diagnóstico y toma de decisiones clínicas, identificar con precisión problemas y prioridades para actuar en clínica, además de orientar el pensamiento y la acción hacia un propósito bien definido.

Un segundo aspecto, refiere al valor del Pensamiento Crítico para evaluar y corregir las acciones profesionales. Los estudiantes creen que reflexionar y cuestionarse las decisiones es importante para verificar las acciones profesionales y corregir errores. Creen que tiene mucha importancia el analizar y reevaluar los diagnósticos y tratamientos, para hacerlos más efectivos y aprender de los errores.

Tabla 8. Valoración de la Competencia Responsabilidad Social Post-Test

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Preocupación por otros	17	46
Responsabilidad por acciones	14	38
Balance entre necesidades	3	8
Humanización del trabajo	3	8
Total	37	100

El tercer aspecto se relaciona con la calidad del pensamiento, donde los estudiantes piensan que el Pensamiento Crítico aumenta la calidad del mismos obteniendo mejores resultados. El cuarto aspecto indica la importancia que los estudiantes entregan al Pensamiento Crítico para ampliar su perspectiva incluyendo distintas aristas, y también, puntos de vista de otros en su propio pensamiento.

En el quinto aspecto los estudiantes reportan la importancia que tiene para ellos el Pensamiento Crítico en el autoperfeccionamiento.

La quinta categoría construida es “La valoración del trabajo en equipo”. Esta categoría encuentra tres aspectos en las que se organizan los distintos contenidos reportados por los estudiantes: objetivo común, interdisciplina e interdependencia (ver tabla 10).

El primer aspecto contiene el valor que los estudiantes atribuyen al trabajo en equipo para alcanzar objetivos comunes. Permite que los distintos integrantes trabajen por el bienestar del paciente, alcanzando conclusiones comunes. Además, facilita la consideración de los aportes que cada integrante del equipo puede realizar en relación a este objetivo. Todo esto permitiría entregar un servicio más completo y de mejor calidad a los destinatarios.

Tabla 9. Valoración de la Competencia Pensamiento Crítico Post-Test

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Análisis y toma de decisiones	15	30
Evaluación y corrección de errores	7	14
Calidad	16	32
Ampliación de perspectiva	7	14
Autoperfeccionamiento	5	10
Total	50	100

El segundo aspecto refiere a la posibilidad que genera el trabajo en equipo para incluir aportes de distintas disciplinas, permitiendo un abordaje integral de los problemas del paciente, para lo cual han señalado además, la importancia del complemento entre los conocimientos de distintos profesionales. También han señalado la importancia de la interdisciplina para generar mejores resultados tanto en el diagnóstico como en la rehabilitación.

El aspecto Independencia refleja, en primer lugar, que los estudiantes perciben el trabajo del Kinesiólogo como un trabajo que ineludiblemente se realiza en equipos. Mencionan la importancia que tiene entonces aprender a trabajar en equipos compuestos por distintos profesionales. Además, observan que el trabajo en equipo les permite disminuir las debilidades personales apoyándose en los demás, lo que les permitirá obtener mejores resultados.

Tabla 10. Valoración de la Competencia Trabajo en Equipo Interdisciplinario

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Objetivo común	7	24,2
Interdisciplina	11	37,9
Interdependencia	11	37,9
Total	29	100

Como una categoría separada, los estudiantes incluyeron en sus respuestas la importancia del emprendimiento (Tabla 11). Algunos estudiantes mencionaron la relevancia del emprendimiento como una forma de dar respuesta a nuevas necesidades que surjan, tanto del paciente como del kinesiólogo y además, dar respuesta a desafíos clínicos emergentes.

Tabla 11. Valoración de la Competencia Emprendimiento

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Nuevas maneras de afrontar los desafíos.	9	100

La última categoría corresponde a “La valoración de la interconexión de distintas competencias”. El aspecto observado que representó mayor frecuencia (5) fue la importancia del pensamiento crítico para incluir los aportes de otros en el trabajo interdisciplinario. Un segundo aspecto (4) fue la necesidad de la comunicación para lograr consensos en el equipo en relación al tratamiento, permitiendo una mejor calidad del mismo. Un estudiante además, destacó la importancia de la responsabilidad individual para aportar al trabajo en equipo y alcanzar el objetivo común, el bienestar del paciente.

4. ANÁLISIS

De los resultados encontrados en ambas evaluaciones se observan respuestas en el nivel de la valoración. Los estudiantes han declarado la importancia que tienen distintas competencias y distintos aspectos específicos de estas para ellos en su profesión. La selección que los estudiantes han realizado es un indicador respecto del compromiso voluntario con estas, demostrando una actitud favorable hacia las competencias genéricas descritas. Estos antecedentes concuerdan con el nivel valorativo definido por Krathwohl, Bloom, y Masia (1964).

El análisis de las respuestas de los estudiantes muestra que las valoraciones expresadas están en general en el nivel de la reflexión descriptiva en la clasificación de Hatton y Smith (1995) citado por Boyd et al. (2006). Los estudiantes señalan aspectos que consideran importantes para el desempeño óptimo de un kinesiólogo e identifican situaciones específicas en las que aprecian su importancia. Además, en diversas ocasiones han señalado razones que sustentan estas decisiones, si bien la profundización en estas no ha sido un aspecto destacado.

En relación al pre-test es importante señalar que los estudiantes valoran las competencias genéricas principalmente en dos áreas: en su desarrollo personal y en el desempeño de su rol clínico. En el segundo aspecto los estudiantes circunscriben el valor de las competencias genéricas a su interacción con pacientes, con el equipo de salud y con la comunidad. Esto muestra que los estudiantes vinculan, principalmente, las CG con el rol clínico del kinesiólogo.

En el pre-test se debe destacar la importante cantidad de aspectos que los estudiantes, previo al trabajo en la dimensión afectiva, ya consideraban importantes para su desempeño como kinesiólogos. La relación documentada entre cognición y afecto (Bastick, 1982; Bower, 1981; Kuiken, 1991; Morris, 1989; Boyd et al., 2006) pudo haber facilitado que los estudiantes ya en el trabajo sobre la dimensión cognitiva hayan realizado apreciaciones y valoraciones tempranamente, a pesar de no ser el énfasis del trabajo de aula.

Un segundo aspecto de interés presente en el pre y post-test es que la más baja prevalencia de respuestas en relación a la totalidad es en relación a la CG Responsabilidad Social. Esto parece contradictorio cuando los estudiantes realzan el valor de las CG's en el ámbito clínico, de equipo y comunitario propios de su profesión. Sin embargo, el concepto es mencionado con bastante frecuencia y al examinar con mayor detalle, pareciera que los estudiantes creen que las acciones propias de su profesión asumen, sin necesidad de especificación, la Responsabilidad Social.

Otro aspecto de interés referido al pre-test es la persistencia de los principales aspectos que se han valorado de las CG en el post-test. Los cambios observados en el post-test corresponden principalmente a la ampliación y profundización de estos elementos, además de la incorporación de otros nuevos. Esto puede indicar que las redefiniciones realizadas por los estudiantes tengan que ver con la posibilidad de profundizar en los distintos temas producto de la reflexión individual, de la discusión e intercambio de ideas con los pares.

Excepcionalmente, se observa una redefinición del significado que el “aprender de la teoría a la base de las CG” tiene para el desarrollo de estas. Inicialmente los estudiantes consideraron más importante la práctica, y luego del trabajo de la dimensión afectiva, consideraron principal el aprendizaje de aspectos teóricos para su desarrollo y mejoramiento.

Pareciera existir un cambio de orientación similar al anterior en relación a la valoración de la integralidad, aspecto que en el pre-test aparece como el más preponderante en la categoría “valoración general”, y que en el post-test, desaparece. Sin embargo, en este caso, lo que ocurre

parece ser más una desagregación en el post-test de lo que los estudiantes entienden por integralidad, agregando precisión a la noción de este concepto.

En relación al post-test los cambios se observan principalmente en dos direcciones: a) mayor productividad de los estudiantes en sus respuestas; y b) aumento de la diversidad de aspectos específicos valorados por cada competencia.

Los estudiantes señalan una mayor cantidad de contenidos asociados a cada competencia que consideran importante de desarrollar como kinesiólogos con un incremento de aproximadamente un 46%. Además, se observa un aumento en la diversidad de aspectos que consideran relevantes para el desempeño del kinesiólogo. Este aumento implica la aparición de nuevas áreas de importancia respecto del pre-test pero también la profundización de áreas preexistentes en este. Con esto, se aprecia una mayor precisión y especificación que los estudiantes realizan en el post-test para los distintos aspectos que consideran valiosas.

Estos aspectos son indicadores de un mayor manejo conceptual de las CG pero también indican un mayor conocimiento sobre la profesión que les ha permitido observar la presencia de más y nuevos elementos, de una manera más precisa. Indican también mayor profundidad en la valoración de estas ya que declaran mayor cantidad y diversidad de aspectos de la vida profesional en los que sería importante el uso de las CG. Estos resultados respaldan la tesis antes señalada que vincula el desarrollo conjunto de aspectos cognitivos y afectivos.

Las categorías que sufrieron una profundización de mayor magnitud fueron la “valoración general” y la “valoración del pensamiento crítico”. En el caso de ambas se observa un aumento en la precisión y especificación de aspectos de la competencia vinculados con el desempeño profesional que son importantes para los estudiantes.

Por otro lado, la cantidad de respuestas asociadas a la competencia trabajo en equipo disminuye en el post-test. Esto puede deberse al aumento en el post-test de respuestas de interrelación, donde la combinación siempre incluyó a esta competencia.

Respecto a la valoración de competencias interrelacionadas, se produce un aumento en post-test. Los estudiantes se refirieron al efecto en conjunto que algunas de estas tienen y su interdependencia–necesidad de una para el funcionamiento de la otra. Como se ha señalado, destaca la frecuencia del trabajo en equipo, competencia que estuvo presente en todas las interrelaciones efectuadas, tanto en el pre como en el post-test. Este último punto, puede ser efecto del conjunto entre las estrategias utilizadas y la preponderancia que tiene en la formación de pregrado el enfoque multidisciplinario en salud.

Otro aspecto destacado es la aparición, en el post-test, de respuestas referidas al Emprendimiento, competencia que no fue valorada en el pre-test. Aquí los estudiantes apreciaron su aporte en el abordaje de nuevos desafíos en su profesión. Es posible que, la oportunidad de conocer más acerca de su profesión, conocer las experiencias de expertos y la reflexión individual hayan permitido el surgimiento de esta categoría.

Al observar los resultados en general, se aprecia la profundización en el valor entregado por los estudiantes a las distintas competencias en cuestión. Han realzado la importancia de más aspectos específicos de cada una, han reconocido la importancia de competencias en combinación e incluso la interdependencia entre estas. Además, han redefinido aspectos específicos de algunas competencias que manifestaron en el pre-test (ej. integralidad, rol de la teoría).

Los resultados se observan en coherencia a lo planteado por Boyd et al. (2006). Así, cuando los estudiantes han reflexionado sobre sus pensamientos y emociones como resultado de las actividades planificadas, entonces la naturaleza del proceso de aprendizaje les ha ayudado a construir significado desde la información y experiencias. La reflexión individual y colectiva ha permitido extender tanto la comprensión de los estudiantes sobre las CG y sobre su profesión como apreciar su importancia para el Kinesiólogo. El Aprendizaje Colaborativo ha ofrecido la oportunidad de intercambiar experiencias, de compartir puntos de vista y profundizar sus conocimientos sobre la profesión.

Se observan debilidades metodológicas importantes de considerar al momento de medir las actitudes de los estudiantes hacia la formación y desarrollo de CG. Es posible que la deseabilidad social y el estímulo que representa el obtener una buena calificación sean variables que afecten la orientación de las respuestas de los estudiantes. En la presente investigación se cauteló evitar este efecto explicitando a los estudiantes que las evaluaciones serían realizadas a partir de la “calidad en la forma de trabajo” y no por la inclinación de estos frente al tema. Sin embargo, para obtener precisión y certeza sobre este punto será necesario implementar consideraciones especiales hacia futuras investigaciones en esta línea.

La dificultad en la evaluación y medición de actitudes es un desafío que incentiva el interés por investigar las distintas alternativas que puedan dar una respuesta en este aspecto (Leng, 2015). La triangulación como metodología para la obtención de distintas fuentes de datos sobre un fenómeno específico puede ser una alternativa ante esta complicación (Denzin, 2009).

REFERENCIAS

- Allport, G. (1935). *Attitudes*. En C. Murchison, *Handbook of social psychology*, 798-844. Worcester: Clark University Press.
- Barón, R. (2005). *Psicología social*. México: Pearson.
- Barth, M., Godemann, J., y Rieckmann, M. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
- Bastick, T. (1982). *Intuition: How we think and act*. New York: John Wiley and Sons.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bertolin, S., y Leone, V. (noviembre, 2015). *Importancia de la kinesiólogía dentro de un equipo interdisciplinario de salud para el tratamiento integral de la obesidad*. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC049536.pdf>
- Boyd, L., Dooley, K., y Felton, S. (2006). Measuring learning in the affective domain using reflective writing about a virtual international agriculture experience. *Journal of agricultural education*, 47(3), 24-32.
- Calderón, M. (2012). Competencias genéricas en enfermeras/os titulados de la universidad Arturo Pratt, sede Victoria, 2010. *Ciencia y Enfermería*, 18(1), 89-97.
- Carreras, J., y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competencies a l'ensenyament universitari*.

Barcelona: Universitat de Barcelona.

Cerezo, R., Núñez, J., Rosario, P., Valle, A., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 22(2), 306-315.

Colegio de Kinesiólogos de Chile. (noviembre, 2015). *Código de ética profesional del Kinesiólogo*. Recuperado de http://www.ckch.cl/admin/archivos/etica/codigo_etica.pdf

Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.

Damarola, C. (2003). Education and society: What type of relationship? *Nigerian Journal of Educational Foundations*, 6 (1), 76-78.

D'Angelo, S. (noviembre, 2015). *Imagen social del kinesiólogo*. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2005/3-Medicina/M-124.pdf>

Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco de las EEES*. Oviedo: Ministerio de educación y ciencia- Universidad de Oviedo.

Emig, J. (1988). *Writing as a mode of learning*. New York: Oxford Press.

Fiarz, H., Othman, I., y Fatimah, D. (2011). *Student's reflective writing activities through the use of intranet wordpress blog*. The 10th AsiaCALL International Conference (1-16). Bangkok: Presented, Not published.

Gibert, R., Balatti, J., Turner, P., y Whitehouse, H. (2004). The generic skills in research higher degrees. *Higher Education Research*, 23(3), 375-388.

Gómez, M., y Alzate, M. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad Educación y Educadores. *Educación y Educadores*, 13(3), 453-474.

González, J., y Wagenaar, R. (2006). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Tuning project.

González, V. (2000). La educación de valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 14(1), 74-82.

González, V., y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*(47), 185-209.

Hernández, F., Sales, P., y Cuesta, J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.

Huba, M., y Freed, J. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Iborra, A., e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education.

European Educational Research Journal, 9(1), 56-68.

Kember, D. (1999). Determining the level of reflective thinking from students written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.

Krathwohl, D., Bloom, B., y Masia, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook II. New York: David McKay Co.

Leng, Y. (noviembre, 2015). *Learner analysis in instructional design: The affective domain*. Recuperado de <http://www.cdtl.nus.edu.sg/link/pdf/nov2002.pdf>

Lillo, F. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado. *Revista de Psicología*, 2(4), 109-142.

Litke, R. (2002). Do all students "get it?" Comparing students reflections to course performance. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 27-34.

Navarro, G. (2012). *Moralidad y Responsabilidad Social. Bases para su desarrollo y educación*. Concepción: Universidad de Concepción.

Navarro, G., Vaccarezza, G., González, M.G., y Catalán, R. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción*, Chile. Concepción: Sello editorial Universidad de Concepción.

Navarro, G., Varas, M., Maluenda, J., y Arriagada, P. (2015). Efecto de un programa de asignaturas complementarias para la formación de Competencias Genéricas sobre seis variables psicológicas. *Wimb Lu*, 10(2), 39-54.

Onrubia, J. (1997). Escenarios cooperativos. *Cuadernos de pedagogía*(255), 65-70.

Ortizmichel, G. (2011). La escritura reflexiva como un recurso de aprendizaje para un curso semipresencial. *Apertura*, 3(1).

Oval, K., y Valenzuela, V. (noviembre, 2015). *Incorporación del kinesiólogo de los programas de salud respiratoria al trabajo en equipos interdisciplinarios en el modelo de atención de salud familiar y comunitaria en la comuna de Copiapó*. Recuperado de http://medicina.uach.cl/saludpublica/diplomado/contenido/trabajos/1/La%20Serena%202006/Incorporacion_del_kinesiologo_al_equipo.pdf

Palmer, A., Montaña, J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.

Pozo, J. (1998). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Raymond, J., Homer, C., Smith, R., y Gray, J. (2013). Learning through authentic assessment: An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum. *Nurse Education in Practice*, 13, 471-476.

Rychen, D., y Salganik, L. (2003). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Suiza: DeSeCo.

Simone, D. (2002). *Definition and selection of Key Competencies*. Geneva: Hogrefe y Huber Publisher.

Thieme, C. (2007). El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas. *OIKOS*, 11(24), 47-42.

Universidad de Concepción. (noviembre, 2015). *Modelo Educativo Universidad de Concepción*. Recuperado de http://docencia.udec.cl/wp-content/uploads/2014/05/Modelo_educativo_opti.pdf

Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.

Walker, D. (1985). Barriers to reflection on experience. En D. Boud, y D. Walker, *Reflection: Turning experience into learning* (p.18-40). London: Kogan Page.

Wong, F., Kember, D., Chung, L., y Yan, L. (1995). Assesing the level of reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22(1), 48-57.