



UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER

Escuela de Posgrado

Tesis

**Representaciones sociales sobre la formación por competencias y su
relación con la inserción laboral en estudiantes de psicología de una
universidad privada de Lima - 2019**

Para optar el grado académico de

Maestro en Docencia Universitaria

Presentada por:

Bachiller: HIDALGO HENRÍQUEZ, CATALINA NARDA

ID ORCID: 0000-0003-2713-858X

Lima – Perú

2020

Tesis:

**Representaciones sociales sobre la formación por competencias y su
relación con la inserción laboral en estudiantes de psicología de una
universidad privada de Lima - 2019**

Línea de investigación:

Procesos cognitivos. Psicología del aprendizaje. Psicología educativa.

Asesora:

Magister Jadmi Gina Gao Chung

ID ORCID: 0000-0002-0501-1556

DEDICATORIA

A Camila, a Narda y a Javier, por inspirarme y compartir mi lucha por un país solidario, sensible y justo

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los estudiantes entrevistados quienes compartieron conmigo sus visiones, sus opiniones y sus propuestas.

A mis profesores de seminario de tesis y a mi asesora por sus valiosos aportes, los cuales enriquecieron esta investigación.

A la Escuela de Psicología de la universidad privada de Lima en la que realicé el estudio, y en especial al profesor Alfredo Barrientos por permitirme el acceso a su aula para invitar a los estudiantes a ser entrevistados.

A mi familia por apoyarme, alentarme y abrazarme.

Y finalmente agradezco a la vida y a mi país por transmitirme el deseo de seguir aprendiendo y la luz para seguir soñando.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPITULO I: EL PROBLEMA	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Formulación del problema	7
1.2.1. Problema general	7
1.2.2. Problemas específicos	7
1.3. Objetivos de la investigación	8
1.3.1. Objetivo general	8
1.3.2. Objetivos específicos	8
1.4. Justificación de la investigación	8
1.5. Delimitación de la investigación	10
1.6. Limitaciones de la investigación	11
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	12
2.1. Antecedentes de la investigación	12
2.2. Bases teóricas	24
2.2.1. Representaciones sociales	24
2.2.1.1. <i>La teoría de las representaciones sociales</i>	24

2.2.1.2. <i>El estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación</i>	28
2.2.1.3. <i>Dimensiones de las representaciones sociales</i>	31
2.2.2. Formación por competencias	32
2.2.3. Inserción laboral	42
2.3. Supuestos básicos	47
2.4. Identificación de dimensiones	48
2.5. Codificación a priori	49
2.6. Codificación a posteriori	50
2.7. Definición de términos básicos	51
CAPITULO III: METODOLOGIA	55
3.1. Tipo de investigación	55
3.2. Método y diseño de la investigación	56
3.3. Población y punto de saturación	56
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	59
3.4.1. Descripción de instrumentos	59
3.4.2. Validación de instrumentos	60
3.5. Procesamiento y análisis de datos	61
3.6. Aspectos éticos	61
CAPITULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	63
4.1. Descripción de resultados	63
4.1.1. Información respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.	68

4.1.2. Creencias respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.	72
4.1.3. Actitudes respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.	89
4.1.4. Representaciones sociales respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.	103
4.2. Graficación de resultados	106
4.3. Discusión de resultados	111
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	123
5.1. Conclusiones	123
5.2. Recomendaciones	124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	137
Anexo 1: Matriz de consistencia	
Anexo 2: Guía de entrevista	
Anexo 3: Validez del instrumento	
Anexo 4: Formato de consentimiento informado	
Anexo 5: Cartas de aprobación para la recolección de datos	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Codificación a priori	49
Tabla 2 Codificación a posteriori	50
Tabla 3 Características de los participantes	58
Tabla 4 Síntesis de instrumento de recolección de información	59
Tabla 5 Actitudes que tienen los estudiantes respecto a que se enseñe con el enfoque de formación por competencias en las instituciones de Educación Superior y a que se enseñe con este enfoque en la universidad	110
Tabla 6 Importancia del enfoque de formación por competencias para obtener un trabajo	111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Relación entre las variables de estudio	46
Figura 2 Representación social de la formación por competencias y su relación con la inserción laboral	106
Figura 3 Información de los estudiantes respecto a la formación por competencias	107
Figura 4 Creencias de los estudiantes respecto a la formación por competencias: significados asociados	108
Figura 5 Utilidad del enfoque de formación por competencias según los estudiantes entrevistados	109
Figura 6 Creencias respecto a la relación entre el enfoque de formación por competencias y la inserción laboral	109

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación ha sido conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral. Se ha empleado el enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, debido a que se buscó comprender el enfoque de formación por competencias desde la mirada y experiencia subjetiva de los estudiantes. Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada la cual se aplicó a 11 estudiantes de psicología. Los resultados de la investigación muestran que las representaciones sociales de la formación por competencias están en gestación. Estas representaciones estarían ancladas en tres ejes: la idea de competir entre varias personas para sobresalir, la formación práctica y el desempeño individual. Los estudiantes tienen poca información respecto a este enfoque, información relacionada con el ámbito laboral y con la formación universitaria. Con respecto a las creencias se observó que la formación por competencias fue asociada con varios campos representacionales como a) competir/ser mejor, b) desarrollo del individuo/desenvolvimiento en el ámbito académico y social/ integración de dimensiones del ser humano, c) tipo de formación/nueva forma de educación y d) realización de diversas actividades. Asimismo, se concluye que existe una actitud favorable frente a la formación por competencias en la Educación Superior pero esta actitud es más fuerte con relación a que este enfoque se incorpore en la propia universidad. Por otro lado, se observó que la actitud frente a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral también es favorable pero no es fuerte.

Palabras clave: formación por competencias, representaciones sociales, inserción laboral, educación superior, creencias, información, actitudes

ABSTRACT

The aim of this research was to study the social representations of psychology students, regarding the competency-based training offered at a private university of Lima and its relation with labor insertion. In order to understand the competency-based approach from the students' subjective viewpoint and experience, a qualitative approach with a phenomenological design has been used. A semi-structured interview guide was designed and applied to 11 psychology students. The data obtained shows that social representations of competence-based training are in gestation. This is anchored in three axes: the idea of competing among several people to excel, practical training and individual performance. Students have little information regarding this approach, which is related to the work environment and to university training. With regard to beliefs about competence-based training, it was associated with several representational fields such as: (a) to compete/being better, (b) individual development, dealing better in the academic and social fields/ involving human being dimensions, (c) type of training/new forms of education and (d) performance of various activities. The results also show that there is a favorable attitude towards competence-based training in higher education, but this attitude is stronger when the incorporation of this approach is done by the university itself. Regarding the attitude towards the competency based-approach and its relation to labor market insertion, it is also favorable but not strong.

Key words: competency based-approach, social representations, labor insertion, higher education, beliefs, information, attitudes.

INTRODUCCIÓN

En el Perú existe una brecha entre la Educación Superior recibida y el acceso a empleo. Si bien la población joven que accede a Educación Superior se ha incrementado, la calidad de la educación recibida es diversa. Esto se evidencia en que la Población Económicamente Activa (PEA) juvenil ha descendido y el desempleo en esta población ha aumentado, y aquellos jóvenes que están ocupados, en muchos casos están en condición de subempleados. La inserción en el mercado laboral se dará en mejores condiciones para los jóvenes si es que reciben una Educación Superior de calidad y si es que desarrollan competencias, no solo profesionales sino genéricas, aspecto cada vez más demandado por las empresas. Por tal motivo, a nivel de la Educación Básica Regular y de la Educación Superior se está promoviendo el enfoque de formación por competencias. Dado que el actor principal de la universidad es el estudiante, se requiere conocer qué “teorías de sentido común” tiene acerca de la formación por competencias, es decir, qué representaciones sociales tiene al respecto, qué sabe de este enfoque, cómo lo valora. Esto es importante por un lado para comprender cómo se “aproximan” los estudiantes a este enfoque y qué significados le otorgan pero, por otro lado, porque las representaciones sociales que ellos tengan van a influir en su aprendizaje, pudiendo repercutir ya sea positiva o negativamente en éste. Por otro lado, es necesario conocer en qué medida creen que la formación por competencias recibida favorecerá su inserción laboral. De lo antes descrito se desprende la importancia de plantear como objetivo de investigación conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.

En el capítulo I del presente documento se presenta el planteamiento del problema. Allí se describe la realidad de la cual surge el problema de investigación, la formulación del problema general y de los problemas específicos, los objetivos de la investigación, la justificación de la misma y, finalmente, su delimitación y limitaciones. El capítulo II, referido al marco teórico, presenta primero los antecedentes nacionales e internacionales que existen respecto a las variables de la investigación. Luego, se describen las bases teóricas de las variables: representaciones sociales, formación por competencias e inserción laboral. Seguidamente, se presentan las dimensiones de la variable de representaciones sociales. Luego se muestra la clasificación a priori y a posteriori para cada dimensión. Finalmente, se presentan los términos básicos asociados al tema investigado. El capítulo III explica la metodología a emplear que, en este caso, es de enfoque cualitativo y diseño fenomenológico. Luego se describe la población con la cual se trabajó, población conformada por estudiantes de psicología de los ciclos intermedios. Asimismo, se explica el tamaño de la muestra y el punto de saturación. Se describe las características de la técnica e instrumento, y se explica cómo se validó. Finalmente, se presenta la forma como se realizó el análisis de los datos y se describen los aspectos éticos, para lo cual se hizo uso de un consentimiento informado y del Código de ética de la Universidad Norbert Wiener (2018). El capítulo IV está referido a la presentación y discusión de resultados, el cual está dividido en la descripción propiamente dicha, la graficación de resultados y la discusión de los mismos. El capítulo V presenta las conclusiones y recomendaciones que se desprenden del estudio. Finalmente se presentan las referencias bibliográficas empleadas y los anexos del documento.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La Organización internacional del trabajo (OIT, 2019), en un análisis mundial que realizó respecto al futuro del trabajo señaló que “Las competencias de hoy no se ajustarán a los trabajos de mañana y las nuevas competencias adquiridas pueden quedar desfasadas rápidamente” (p. 10). Por ello y debido a las transformaciones que impactan en el mundo laboral, la OIT plantea como un aspecto central el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la posibilidad de adquirir competencias. Alertan que el desempleo a nivel mundial es muy alto (190 millones de personas de los cuales 64.8 millones son jóvenes), por ello destaca la importancia de lograr que el trabajo sea decente y sostenible.

En efecto, a nivel de América Latina y el Caribe se produjo, a partir del año 2011, una desaceleración económica, esto repercutió en un mayor desempleo y baja calidad el trabajo (bajos salarios, informalidad, etc.). Respecto a la población joven, la desocupación aumentó (18.3%) en el 2016. La demanda de trabajo de jóvenes también se redujo (OIT, 2016). Como refieren Miranda y Alfredo (2018), la precariedad relacionada con el vínculo laboral ha sido una forma persistente en el primer empleo juvenil. La situación laboral es negativa a pesar de que, como señala Unzué (2019), en la región ha aumentado la cantidad de estudiantes del nivel superior. Este autor destaca que en algunos países es el Estado el que impulsa la

existencia de las instituciones de Educación Superior mientras que en otros es el sector privado. Esto da cuenta también de la heterogeneidad de la Educación Superior en América Latina. Como señala la OIT (2016), es imprescindible que los gobiernos fortalezcan la educación y la formación para el trabajo para mejorar la situación de empleo y la empleabilidad.

En el Perú, la población de 15 años a más con estudios universitarios se incrementó un 39,6% en los últimos 10 años y pasó de 3'050,613 en el 2007, a 4'259,805 en el 2017 (Instituto Nacional de Estadística -INEI, 2018 a). Si bien, la oferta educativa universitaria ha aumentado (Benavides, León, Haag y Cueva, 2015). y la población con estudios universitarios es mayor existe heterogeneidad de la calidad educativa ofrecida. Es por eso que se están dando cambios relativos a mejorar la formación impartida en la Educación Superior, como los relativos a la creación del Sistema Nacional de Evaluación acreditación y certificación de la calidad educativa (SINEACE) en el 2006 y de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), en el 2014, cambios que están aún en proceso. Esto conlleva a que, cuando los jóvenes que egresan de las universidades buscan trabajo no necesariamente lo encuentran o acceden a ocupaciones inadecuadas, y a su vez, las empresas no encuentran jóvenes con las competencias requeridas.

Del total de la Población en Edad de Trabajar (PET), el 35.3% son jóvenes entre los 14 y 29 años (INEI, 2018 a). La PEA, está referida a aquellas personas en edad de trabajar que buscan activamente empleo, entre ellos se encuentran tanto personas desempleadas como personas ocupadas. Sin embargo, el estar ocupado no necesariamente implica estarlo adecuadamente, ya sea debido a la cantidad de horas que trabajan, al sueldo que reciben o a si el trabajo en el que están es formal

o informal, es decir reciben o no beneficios sociales, pero además si son empresas que cumplen o no con las condiciones para un trabajo seguro y digno (vacaciones, horarios, seguro de salud, etc).

Las condiciones laborales de los jóvenes son preocupantes debido a dos motivos “a) cada vez menos jóvenes forman parte de la PEA, y b) para los que sí están dentro de la PEA, las condiciones laborales son poco alentadoras” (Franco y Ñopo, 2018, p. 17). Respecto a la primera condición quiere decir que hay cada vez menos jóvenes que buscan empleo o que trabajan, es decir o no tienen empleo o no buscan empleo, respecto a la segunda, se trata de población que puede estar ocupada pero subempleada. Con relación a la tasa de desempleo juvenil, en el 2017 la población desempleada de 14 a 29 años del Área Urbana fue de 10,6%, cifra que duplica la tasa de desempleo total del Área Urbana (5,0% para ese año 2017). Asimismo, si bien la tasa de desempleo de los jóvenes de 14 a 29 años bajó desde el 2007 que era de 11.9% hasta el 2015 (8.7%), luego volvió a aumentar en el 2016 y 2017 (INEI, 2018 b).

Estos datos evidencian entonces una brecha entre la educación recibida y el empleo. Si la población joven que accede a Educación Superior se ha incrementado, pero la PEA juvenil ha descendido significa que muchos jóvenes están desalentados y no buscan activamente trabajar. Si a esto se le suma que el desempleo en la población joven ha aumentado, esto indicaría que la educación recibida no es la adecuada. Esta brecha incide negativamente en la inserción laboral de los jóvenes. Asimismo repercutirá en que se sientan insatisfechos, no gocen de bienestar personal ni puedan contribuir al bienestar de sus familias ni de su país.

Insertarse adecuadamente en el mercado laboral depende de haber desarrollado competencias, no solo profesionales sino genéricas, aspecto cada vez más demandado por las empresas al contratar personal. El Banco Mundial realizó un estudio en el año 2011 (citado en Franco y Ñopo, 2018) con pequeñas y medianas empresas y encontró que los empleadores demandan más habilidades socioemocionales que habilidades cognitivas, pero consideran que los trabajadores no tienen estas habilidades y que esto se debe a deficiencias en la Educación Básica y en la Educación Superior. Asimismo Becerra y La Serna (2010) realizaron un estudio con representantes de empresas de Lima y hallaron que éstas realizan la selección de personal en base al enfoque por competencias laborales y que priorizan las competencias blandas. En efecto, el contexto actual, caracterizado por la sociedad del conocimiento, requiere de personas que cuenten no sólo con las competencias específicas de su carrera profesional sino con competencias genéricas que les permitan responder a los cambios de contexto, al veloz intercambio y producción de información, a la creación constante de conocimiento y a las reconfiguraciones que adquieren las relaciones sociales a raíz del rol que tienen ahora las tecnologías de información y comunicación (TIC).

En un encuentro internacional sobre las competencias genéricas en la Educación Superior desarrollado en Lima, Villardón-Gallego (2016) señaló que frente al contexto que se vive actualmente, las universidades deben desarrollar en sus estudiantes competencias que les ayuden a hacer frente a las situaciones cambiantes y que les permitan gestionar la cantidad de información recibida, y poner énfasis en las competencias genéricas, debido a que los trabajos son ahora dinámicos, la economía está globalizada y se da un contexto de cambio constante, frente a lo cual las personas requieren ser flexibles e innovadoras.

El sector educación en el país ha asumido trabajar con el enfoque de formación por competencias, en la Educación Básica Regular el enfoque está contemplado en el Currículo Nacional de la Educación Básica y, en el caso de la Educación Superior, el marco normativo establece que las competencias deben contribuir a la formación integral de sus estudiantes incluyendo competencias genéricas (SINEACE, 2017). Sin embargo aún hay mucho camino por recorrer para que esto se concretice en las universidades. El enfoque de formación por competencias es conocido por muchos estudiantes, incluso pueden valorarlo positivamente, pero no lo tienen incorporado en su manera de concebir la educación y en muchos casos “se enfrenta” a una forma tradicional de enseñanza – aprendizaje recibido durante su educación básica. Como sabemos, las competencias se pueden aprender a lo largo de la vida, por ello es necesario fortalecer la formación que brindan las universidades.

La universidad privada elegida es una institución que plantea claramente un enfoque de formación por competencias. En la página web de la universidad, como parte de la presentación de la Unidad académica de Estudios Generales, se señala que la institución trabaja con un modelo educativo basado en el desarrollo por competencias profesionales. Según este modelo de la universidad, el docente se basa en un sílabo de formación por competencias, el estudiante busca un aprendizaje continuo y las TIC juegan un rol fundamental. Se tiene una visión tripartita de las competencias como saber declarativo, saber actitudinal y saber procedimental. El primero relacionado a los conceptos, el segundo al “saber ser” y el tercero a llevar a la práctica el saber declarativo. Asimismo este modelo está basado en la experiencia y considera que el estudiante es el centro de la práctica educativa. Se busca que el estudiante se desarrolle en el plano personal (vinculado

con su personalidad, liderazgo), el plano social (relacionado con el trabajo en equipo) y el plano global (vinculado a la investigación) (Universidad Norbert Wiener, 2019).

La universidad privada elegida fue creada en el año 1996, forma a sus estudiantes en carreras de las áreas de las ciencias de la salud, ingeniería y negocios, derecho y ciencia política y farmacia y bioquímica.

Dentro del área de ciencias de la salud cuenta con la escuela académico profesional de psicología (EAP). La carrera tiene una duración de 10 semestres. La EAP se plantea formar a sus estudiantes en competencias propias de la carrera, además de competencias éticas, aquellas que promuevan el desarrollo de emprendimientos y el trabajo en equipo, de modo que contribuyan al desarrollo del país.

Si bien la universidad considerada en este estudio incorpora el enfoque de formación por competencias en la enseñanza que imparte, este es un enfoque nuevo y los estudiantes de esta institución, durante su educación básica han recibido una formación marcada por un enfoque tradicional. Asimismo, la forma como cada docente aborda este enfoque puede ser variada ya que muchos están actualmente en proceso de incorporarlo en su práctica docente.

Cabe señalar que el actor principal de las universidades son los estudiantes, por lo tanto, es necesario conocer qué “teorías de sentido común” tienen los estudiantes de psicología de la universidad acerca de la formación por competencias que vienen recibiendo, es decir, qué representaciones sociales tienen al respecto, qué saben de este enfoque, cómo lo valoran. No se conocen las representaciones sociales de los jóvenes respecto a este nuevo enfoque de

formación educativa. Las representaciones sociales se construyen socialmente a través de las relaciones interpersonales. Por tal motivo, cuando las personas aprehenden algo nuevo, como en este caso, la formación por competencias, construyen representaciones sociales que no parten necesariamente de saberes científicos sino de la comunicación social e incluso suelen estar ancladas en saberes preexistentes. Asimismo las representaciones sociales tienen una función práctica que es guiar el comportamiento de las personas, por lo tanto las representaciones sociales que tengan los estudiantes van a influir en su aprendizaje, pudiendo repercutir positiva o negativamente en éste. Por otro lado, es necesario conocer en qué medida creen que la formación por competencias recibida favorecerá su inserción laboral. Finalmente, es necesario recoger sus aportes para mejorar la formación por competencias ofrecida en la universidad.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general.

¿Cómo son las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral?

1.2.2. Problemas específicos.

¿Qué información tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral?

¿Cuáles son las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral?

¿Cómo son las actitudes que tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general.

Conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.

1.3.2. Objetivos específicos.

Describir qué información tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.

Identificar las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.

Determinar qué actitudes tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.

1.4. Justificación de la investigación

Respecto al problema de investigación y la relevancia social de la misma es necesario señalar que actualmente la Educación Superior busca formar personas de manera integral, que estén estrechamente comprometidas en dar respuesta a las necesidades del país y que contribuyan a su desarrollo sostenible. Sin embargo,

tal como se ha referido líneas arriba existe una brecha entre educación y empleo. Esta brecha “entre los mercados laboral y educativo puede ampliarse si una gran cantidad de graduados profesionales no cumple con los estándares de calidad y habilidades exigidos por el mercado laboral” (Yamada y Oviedo, 2017, p.20). Por lo tanto, la Educación Superior en la actualidad, enfrenta importantes retos. Frente a este panorama el Ministerio de Educación (MINEDU) está impulsando el enfoque de formación por competencias, como una manera de formar estudiantes que puedan responder a la realidad de la sociedad del conocimiento y a las competencias exigidas por el mercado. Sin embargo, esta forma de educar está aún en proceso de implementación y se cruza con algunos obstáculos como la formación tradicional que ha predominado en el país. Siendo los estudiantes el centro de la Educación Superior, esta tesis tuvo por objetivo identificar las representaciones sociales de estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.

Con relación al valor teórico de la investigación se puede señalar que conocer las representaciones sociales de los estudiantes respecto a la formación por competencias permitió analizar qué posiciones y valoraciones tienen respecto a este enfoque lo cual puede influir en la manera como se da su proceso de aprendizaje y en cómo se enfrenten al mercado laboral. En nuestro medio se desconocen estudios previos respecto a las representaciones sociales de la formación por competencias, por tal motivo esta investigación constituye un aporte para la investigación referida a la formación en Educación Superior. La variable representaciones sociales se sustenta en la teoría europea de la psicología social de Moscovici (1961) y en el construccionismo social de la psicología discursiva

Berger y Luckmann (1968). La variable formación por competencias ha sido influida por diversas corrientes teóricas como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, y la variable inserción laboral es un concepto sociológico asociado en sus orígenes a la integración social de grupos étnicos en Estados Unidos, a inicios del siglo XX (periodo entre guerras) pero que ahora se entiende como transiciones laborales (Verdier y Vultur, 2018).

Respecto al aporte metodológico, se ha elaborado una guía de entrevista referida a las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, sobre la formación por competencias y su relación con la inserción laboral, instrumento que puede ser de utilidad para futuras investigaciones.

En lo referido a las posibles implicaciones prácticas se puede decir que los resultados de esta investigación traen beneficios importantes para los estudiantes y los docentes, principalmente de la EAP, en la medida en que proveen información acerca de aspectos por mejorar para fortalecer la formación por competencias brindada y para contribuir a que ésta se haga efectiva y tenga mayor impacto en los estudiantes. Todo esto repercutirá de manera positiva en la sociedad puesto que favorecerá que la educación sea de mejor calidad y que los estudiantes se inserten laboralmente y contribuyan al desarrollo del país.

1.5 Delimitación de la investigación

La investigación se realizó durante gran parte del año 2019 e inicios del 2020 y tuvo una duración aproximada de 11 meses. Se llevó a cabo en la ciudad de Lima con estudiantes de una universidad privada. Se entrevistó a estudiantes de psicología de ciclos intermedios debido a que, en la medida que el enfoque por

competencias es relativamente nuevo, se quiso contar con estudiantes que tengan conocimiento de éste.

1.6 Limitaciones de la investigación

Una limitación encontrada en la búsqueda de antecedentes fueron los estudios nacionales referidos a las variables de la investigación, sobre todo en lo que respecta a las representaciones sociales de la formación por competencias. Por otro lado, en la fase de aplicación de campo, a veces fue difícil acordar con los estudiantes un horario adecuado para las entrevistas. Para hacer frente a ello se coordinó previamente con ellos identificando un horario que les sea conveniente, sin alterar sus estudios u otras ocupaciones.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Antecedentes nacionales

Mesinas (2018) realizó su tesis titulada *Percepción de los egresados de una carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral*, llevada a cabo para obtener el grado de Magister en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta investigación buscó analizar las percepciones de los egresados de la carrera de ingeniería de sistemas sobre las competencias genéricas que requirieron en su experiencia de inserción laboral. La metodología fue cualitativa y el enfoque fenomenológico. Mesinas realizó entrevistas a cinco egresados de la carrera de ingeniería de sistemas y halló que para ellos el ambiente laboral fue nuevo y complejo. Los entrevistados manifestaron que al inicio se sintieron confiados en sus competencias técnicas pero luego reconocieron que estas no eran suficientes y que requerían de otras competencias como comunicación, trabajo en equipo y adaptabilidad, lo cual evidenció la necesidad que la universidad fortalezca la formación en competencias genéricas. Los participantes le confieren gran valor a las competencias genéricas y consideran que las han desarrollado en el entorno laboral. Reconocen que estas competencias contribuyen a incrementar su empleabilidad y que pueden ser aprendidas en la universidad para

lo cual se requiere trabajar con desafíos reales, con profesores capacitados que asuman el rol de facilitadores, con metodologías de proyecto integrados y saliendo a trabajo de campo. Finalmente, las competencias genéricas más demandadas fueron la responsabilidad, la comunicación, la iniciativa, el trabajo en equipo, el liderazgo, el autoaprendizaje, la resolución de problemas y el sentido ético. Se concluye que la universidad debe revisar su propuesta formativa para fortalecer el enfoque por competencias. Asimismo recomienda seguir profundizando en el tema de las competencias genéricas en la medida que contribuye a que la formación universitaria esté acorde a las exigencias laborales. El estudio de Mesinas (2018) aporta a esta investigación la importancia de analizar la relación entre la formación de competencias adquirida y la inserción laboral, con énfasis en las competencias genéricas. Asimismo plantea como recomendación fortalecer el enfoque por competencias a nivel de la Educación Superior.

Vidal (2018) llevó a cabo una investigación cualitativa para optar por el grado de Maestro en Educación con mención en docencia e investigación en Educación Superior en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. En esta investigación se buscó comprender las implicancias de la implementación del enfoque curricular por competencias en las concepciones y desempeño docente en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de una universidad pública en Lima. Los participantes fueron docentes y se emplearon técnicas de observación no participante, entrevista y análisis documental de los sílabos por competencias desarrollados por los docentes. Los resultados encontrados evidenciaron que la implementación del currículo por competencias genera tensión y confusión en los docentes debido a que fue impuesto. Se encontró además que los docentes tienen incertidumbre acerca de cómo debe darse el cambio en el desempeño docente. Sin embargo,

reconocen que un currículo por competencias responde a las necesidades de la sociedad actual y permite contar con profesionales competentes. En ese sentido, los docentes entrevistados señalaron que el currículo por competencias permite que los profesionales egresados se inserten al ámbito laboral.

Por su parte Burga (2019) realizó una investigación para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en currículo en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta tuvo como finalidad conocer la percepción de los estudiantes de psicología respecto al uso del portafolio y su aporte a aprendizaje autónomo en una universidad privada. Esto se realizó en el marco del modelo de formación por competencias. La metodología tuvo enfoque cualitativo, se realizó un estudio de caso y se aplicaron 11 entrevistas a estudiantes de psicología de un curso en el que se implementó la estrategia de portafolio. La universidad se encontraba cambiando su modelo de enseñanza hacia uno por competencias. Como resultados se encontró que esta estrategia contribuyó a que los estudiantes identifiquen sus fortalezas así como sus necesidades y puedan evaluar su desempeño. La percepción que tuvieron fue positiva en tanto que reconocieron que el portafolio favorece su aprendizaje autónomo debido a que promueve que reflexionen acerca de las estrategias más adecuadas para realizar una tarea. Asimismo, desarrollan el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva en tanto que identifican qué estrategias emplear y las planifican para su mejor uso. También se encontró que si bien el portafolio es una estrategia que puede ser de uso complejo, utilizarla contribuye a la reflexión y al aprendizaje autónomo.

Champín (2014) estudió la importancia de la evaluación en el modelo curricular por competencias por considerarse este el más apropiado para la educación médica. Para ello analizó la experiencia de evaluación de una escuela

de medicina peruana, que emplea el modelo por competencias. Este autor refiere que muchas veces la evaluación no ha estado alineada con el modelo curricular cuando este se ha desplazado a un modelo por competencias. Se realizó un análisis del sistema de evaluación en la escuela de Medicina de la Universidad de Ciencias Aplicadas (UPC). El autor concluye que es necesario que la evaluación esté alineada con el perfil de competencias de la universidad, sin lo cual el modelo puede no funcionar adecuadamente. Para ello sugiere que un primer aspecto debe ser contar con el perfil de egreso, el cual debe describir de manera clara cada una de las competencias esperadas. En base a este perfil se diseñará la evaluación. Es necesario que los docentes conozcan en qué consiste la educación por competencias y participen de manera activa en la implementación de ésta. También encontró que el sistema de evaluación de la universidad analizada permite que los estudiantes conozcan claramente las competencias que están desarrollando, sistema que se basa en la pirámide de Miller la cual considera como primer nivel el saber, como segundo nivel el saber cómo, como tercer nivel el mostrar cómo y como cuarto nivel el hacer, nivel que emplea como herramientas de evaluación, la observación directa y la evaluación por pares.

Por su parte Loli (2018), realizó una tesis denominada: *El desarrollo humano en la universidad y la demanda por una formación profesional: un estudio de caso de una facultad de comunicación en Lima*, tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención en docencia e investigación en Educación Superior en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. El objetivo general de la investigación fue comprender cómo la facultad de comunicación de una universidad privada de Lima responde a la demanda por una formación profesional sin renunciar al desarrollo humano. La metodología fue cualitativa y se empleó como técnica la entrevista. Los

participantes fueron profesores, estudiantes y empleadores: dos grupos de profesores, uno conformado por los más antiguos o ex profesores y otro por profesores que se han incorporado a la facultad en los últimos diez años, un grupo de recién egresados o estudiantes de los últimos ciclos y un grupo de empleadores. Respecto a los resultados se puede señalar que para los docentes entrevistados la formación universitaria implica más que formación profesional (técnica). Asimismo reconocen que las humanidades son importantes para que las personas tengan mayor conciencia social. Opinan que las humanidades aportan al desempeño laboral pero refieren que en las últimas décadas las humanidades están menos presentes en la formación universitaria. Respecto a la empleabilidad existe una mirada positiva de los estudiantes de últimos ciclos y en los recién egresados respecto a su primer empleo. Con relación a la formación recibida en la universidad, si bien creen que hay cosas que han debido aprender en el campo, de manera general están satisfechos con la formación recibida y reconocen que la formación en artes, humanidades e investigación les ha ayudado mucho en el campo laboral. Asimismo los empleadores señalan que valoran la formación en desarrollo humano por encima de la formación técnica. Al comparar las mallas curriculares se encontró que la malla antigua otorga el mismo peso a la formación en cursos de desarrollo humano que a la formación profesional, mientras que en la malla vigente tiene más peso la formación profesional. Se concluye que el desarrollo humano es fundamental en la universidad. Finalmente el autor propone la formación universitaria convergente “es decir, una formación en la cual la capacitación profesional convive con el paradigma del desarrollo humano en una relación complementaria que favorece tanto la empleabilidad del egresado como su condición humana y social” (p.116). A modo de comentario se puede señalar que

el estudio de Loli (2018) resalta la importancia de complementar la formación técnica y profesional con una formación humana para responder a las demandas laborales pero además para contribuir al desarrollo humano y social.

Antecedentes Internacionales

Cano y Fernández (2016) realizaron una investigación denominada *Competencias de los egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados en España*. El objetivo fue analizar el impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La investigación forma parte de un estudio más amplio realizado en siete universidades de España. La metodología empleada recurrió a fuentes secundarias como análisis bibliográfico y documental, pero también usó relatos de vida y grupos focales. Los hallazgos presentados en el artículo revisado corresponden a los relatos de vida. Los objetivos específicos considerados en los relatos de vida fueron: 1) saber si las competencias que dicen tener los graduados son iguales a las que decían tener los licenciados; 2) comprender qué competencias son adquiridas en mayor o menor medida y por qué y cómo se ha logrado dicha adquisición, es decir, a qué metodologías la atribuyen; y 3) identificar a qué procesos evaluativos atribuyen los recién egresados el mayor o menor desarrollo de competencias. Se realizaron 89 relatos escritos de antiguos licenciados o ingenieros y 58 de nuevos graduados. Las dimensiones hacia las cuales se orientó la indagación fueron: 1) las competencias adquiridas en la carrera 2) la relación entre la adquisición de competencias y la metodología llevada a cabo 3) la relación entre la adquisición de competencias y las evaluaciones practicadas y 4) el desarrollo de competencias fuera del ámbito universitario. Los resultados encontrados muestran que existen

muchas semejanzas entre las competencias que dicen haber adquirido los nuevos y los antiguos graduados. Entre las competencias más valoradas destacan las competencias instrumentales como el trabajo en equipo, la comunicación y la gestión de información. Con relación a las metodologías utilizadas, antiguos y nuevos graduados señalan que es esencial el rol del profesor para el desarrollo y adquisición de competencias. Los antiguos refieren la diversificación de actividades y el trabajo en equipo mientras que los nuevos graduados hablan de la metodología basada en casos prácticos y las prácticas en la carrera. Con relación a la evaluación, ambos grupos valoran la evaluación continuada durante todo el proceso formativo con el uso de casos prácticos y resolución de problemas, señalan también la necesidad de retroalimentación de parte de sus docentes. Respecto al lugar donde han adquirido las competencias, los antiguos mencionan tanto la universidad como el ámbito laboral. Pero para la mayoría de los nuevos graduados ha sido la actividad laboral donde han desarrollado las competencias. Finalmente, los autores señalan, la relevancia de poder incluir tareas variadas y auténticas en el proceso de enseñanza y de evaluación, sugieren que es necesario vincular las competencias transversales con situaciones que se tendrán que enfrentar en la vida laboral, y considerar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza. El aporte de este estudio a la presente investigación es el reconocimiento de la importancia, por parte de los estudiantes de Educación Superior, de las competencias genéricas como el trabajo en equipo, la comunicación y la gestión de la información.

Por su parte, Rojo y Navarro (2016), en su estudio *Competencias genéricas adquiridas según estudiantes de una carrera de la salud*, realizado en Chile, buscaron conocer la percepción del estudiantado de la carrera de Obstetricia y

Puericultura de la Universidad de La Frontera, en relación con el logro de las competencias genéricas y las actividades curriculares que las favorecen. Para ello realizaron un estudio cualitativo. Los participantes fueron estudiantes y la muestra fue no probabilística y por conveniencia. Se realizaron dos grupos focales y dos entrevistas en profundidad. Los resultados evidencian tres dominios cualitativos: proceso de enseñanza – aprendizaje, competencias genéricas y actividades curriculares centradas en el estudiante. Respecto al primer dominio se evidencia que para un adecuado desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje los entrevistados destacan las características del docente (que de confianza, comprometido, motivador), las características del aprendizaje (aprendizaje colaborativo) y aspectos personales como respeto de opiniones, tolerancia, compromiso con los aprendizajes, cooperación, es decir que los estudiantes reconozcan que son responsables de su propio aprendizaje. En el dominio de competencias genéricas destacan las competencias interpersonales como el trabajo en equipo, el liderazgo, la responsabilidad social y competencias genéricas sistémicas como la autonomía, aprender a aprender. Las competencias menos desarrolladas en su formación son las instrumentales (comunicación verbal y escrita y uso de TIC). Respecto al dominio “actividades curriculares”, los estudiantes hacen referencia a actividades en las que desarrollan autonomía como parte de su aprendizaje, estas son actividades intracurriculares como talleres educativos, trabajos comunitarios, prácticas profesionales, exposiciones orales y actividades extracurriculares que ofrece la universidad como agrupaciones estudiantiles, culturales, etc. Finalmente, los autores concluyen que las competencias interpersonales y sistémicas fueron las que más desarrollaron los estudiantes y que las actividades en las que ellos son protagonistas contribuyeron

a ello, por lo cual deben fortalecerse. Asimismo destacan la relación que debe haber entre competencias genéricas y competencias específicas en el proceso de formación, por lo cual durante la formación de pregrado deben considerar ambos tipos de competencias. Uno de los aportes de este estudio es el valor que tienen las competencias genéricas interpersonales, así como el hecho de adquirirlas a través de actividades en las que los estudiantes son actores centrales.

Yáñez y Ortiz (2015), realizaron la investigación *Exploración del uso de las competencias académicas definidas en el proceso educativo y formativo en Psicología en Colombia*, la cual tuvo el objetivo de conocer la relación entre las competencias definidas desde la mirada de los docentes académicos y su uso en el ejercicio profesional. El estudio fue descriptivo no experimental con diseño transversal. Los participantes fueron por un lado 41 profesionales egresados y titulados de psicología, identificados por el método de bola de nieve y por otro lado 37 estudiantes que estaban realizando su práctica profesional. El instrumento empleado fue una *Encuesta de percepción de las competencias académicas en la práctica de la psicología*. La encuesta se elaboró a partir de una revisión de las competencias que se practican y se enseñan en psicología en varios países. Como parte de los resultados estos autores encuentran que la totalidad de las competencias incluidas en la encuesta han sido vividas o realizadas por alguno de los participantes, pero con distintas frecuencias. En el rango de las competencias más usadas se encuentran trabajar bajo presión de resultados y bajo presión de tiempo (como parte del saber estar), disposición para garantizar la calidad de los servicios prestados, capacidad de corregir errores, adaptarse a nuevas situaciones (como parte del saber ser). Asimismo, tuvieron alta frecuencia de uso la experiencia en tomar decisiones, comunicar con convicción y respeto. Por otro lado, tuvieron

alta frecuencia hacer retroalimentaciones con otros, trabajar con eficiencia, realización de diagnósticos, entre otras. (saber hacer). Respecto al saber conocer sólo destacó la enseñanza sobre evaluación psicológica. La empatía (entender el sentimiento ajeno), las habilidades para comunicarse oralmente y saber escuchar son competencias que presentaron alto uso y debe abordarse con mayor profundidad en la formación universitaria. Los autores concluyen la importancia de conocer las características del mercado laboral en el que se desempeñarán los psicólogos, asimismo valoran el rol de la formación universitaria en el desarrollo de personas que puedan establecer vínculos y relaciones sociales éticas y morales. Plantean la necesidad de que la universidad objeto de estudio continúe promoviendo habilidades personales y de emprendimiento personal a través de diversas estrategias. Finalmente, sugieren que se dé una discusión académica acerca de si el modelo por competencias es pertinente o no en la universidad. Este estudio contribuye al conocimiento acerca de las competencias vinculadas a la formación de psicólogos que son más adquiridas y usadas.

Piña, Escalante, Ibarra y Fonseca (2017) realizaron un estudio, en México, titulado *El modelo basado en competencias Representaciones sociales de docentes de educación media superior*. El objetivo de este estudio fue conocer las representaciones sociales de los profesores de un bachillerato tecnológico acerca de la noción de competencias. La metodología fue cualitativa – interpretativa. La técnica empleada fueron las entrevistas. La muestra fue intencional, los participantes fueron 17 docentes de ambos sexos y de diversas edades. Luego de analizar la información se identificaron dos categorías 1) lo que los docentes entienden por competencias y 2) cómo el docente organiza su formación continua. La primera categoría se divide en: a) las competencias forman para la vida, b)

desconocimiento de la enseñanza basada en competencias y c) formar en competencias o para la competitividad. La segunda se divide en a) confusión, b) obligación, c) autosuficiencia, d) interés y e) resistencia. Respecto a la representación de competencias, los resultados mostraron que algunos docentes tienen una opinión favorable, pero en otros se evidencia desconocimiento asociándola con competitividad. Para algunos las competencias forman para la vida, pero evidencian preocupación por un proceso que se evalúa en el día a día y no en el aula. Otros docentes mostraron desconocimiento acerca de este tipo de enseñanza y evidenciaron su preocupación ya que las ven como una dificultad puesto que no saben qué son ni como fomentarlas. Por otro parte, unos docentes relacionaron la formación por competencias con la competitividad, competir con otros para obtener un empleo. Respecto a la organización de la formación continua los docentes evidenciaron confusión, obligación, otros autosuficiencia por lo cual consideran que no requieren de formación ni de cambios. Otros por el contrario evidencian interés, pero asumiendo que se requiere un compromiso. En otros se da resistencia pasiva hacia este enfoque, si bien no están de acuerdo consideran que si se requiere cambios. Finalmente, los autores concluyen que los estudios sobre representaciones sociales de docentes evidencian que ellos valoran más su práctica y experiencia que las teorías pedagógicas adquiridas en su formación ya que esto colisiona con los saberes que tienen anclados. Para la mayoría de docentes estos cambios de enfoque son incomprensibles. Asimismo, las representaciones sociales vinculadas a su formación evidencian opiniones de oposición. Los autores sugieren que la formación de docentes se realice con la debida anticipación para que ellos se apropien de este enfoque y que incluya la formación en habilidades sociales. El aporte de este estudio es evidenciar que si

bien se está aplicando el enfoque de formación por competencias en varias universidades del mundo, algunos docentes tienen una representación social que evidencia desconocimiento e incluso una actitud negativa.

Por su parte Covarrubias-Papahiu (2016) también realizó un estudio sobre Representaciones *docentes de la Educación Basada en Competencia*. El objetivo fue analizar las representaciones que docentes universitarios de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tienen sobre el enfoque de la educación basada en competencias y los retos de incorporarlo en la práctica del aula. De manera específica se indagó acerca del tipo de representaciones y sentidos que le otorgan al enfoque para su aceptación o rechazo, si emplean éste en su práctica docente, y el tipo de competencias que les interesa promover en sus estudiantes para su ejercicio profesional. La metodología fue cualitativa interpretativa. Los participantes fueron 35 docentes. Se empleó como herramienta la entrevista semiestructurada. Las categorías de análisis fueron organizadas en torno a : a) empleo / no empleo del enfoque por competencias, b) representaciones en contra y c) representaciones a favor. Respecto al empleo/ no empleo de este tipo de educación la mayoría de docentes rechaza su uso. Sin embargo, se evidenció mayor aceptación entre los docentes del área de psicología social aplicada, mientras que ninguno de los de psicología clínica. Asimismo, el tipo de saberes relacionados a las áreas de estos docentes actúan como intermediario en las representaciones que tienen sobre el enfoque. Respecto a las representaciones a favor o en contra, la mayoría está en contra del enfoque. Entre las razones de este rechazo está el hecho de ser asociado a una orientación globalizadora y tecnocrática, vinculándola a políticas neoliberales y empresariales y debido a las dificultades que para ellos conlleva aplicarlo, ya sea porque se desconoce este

enfoque, porque se considera es muy conductista o porque se cree que los estudiantes han debido desarrollar ciertas competencias previas antes. Entre los que están a favor destacan argumentos relativos a que este enfoque promueve saberes técnicos y prácticos y por ello se adecua al mercado laboral, así como la concepción que este enfoque tiene una mirada sistémica y constructivista integrando saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. El autor concluye que no solo no hay una misma representación acerca del enfoque por competencias, sino que tampoco se comparte una mirada unificada acerca de la psicología como profesión y de la formación profesional que se debe impartir, todo ello impide tener una mirada única acerca de la Educación Superior. Este estudio aporta a la presente investigación que muchos docentes tienen una representación social de rechazo al enfoque de formación por competencias considerándola tecnocrática y conductista y que su aplicación conlleva dificultades.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Representaciones sociales.

2.2.1.1. La teoría de las representaciones sociales.

La teoría de las representaciones sociales, como refiere Netzahualcoyotl (2014), ha obtenido un espacio importante en las ciencias sociales. Esto se debe probablemente a que, como señala Jodelet (1984) las representaciones sociales permiten el estudio de diversos fenómenos ya sean individuales o sociales.

El constructo de las representaciones sociales fue fundado por Serge Moscovici, y se sustenta en la teoría europea de la psicología social de este autor y en el construccionismo social de la psicología discursiva (Berger y Luckmann,

1968). Moscovici, a través de una investigación realizada en el año 1961 quiso conocer cómo las personas se apropian de un saber científico como el psicoanálisis y éste pasa a formar parte del sentido común. Es decir, analizar cómo un fenómeno o teoría científica, en este caso “el psicoanálisis”, al ingresar a una cultura es transformado e influye en la manera de ver el mundo que tienen las personas (Farr, 1984). En ese proceso, la teoría, objeto o fenómeno deja de ser el original, ya que la interacción social y los medios de comunicación construyen nuevas visiones del mismo, pasando a ser una representación social.

De este modo, las representaciones sociales están referidas a la forma como las personas aprehenden procesan y se apropian de lo que ocurre en la vida día a día, es decir, el conocimiento “espontáneo” o también llamado “conocimiento de sentido común” (Jodelet, 1984). Como resalta esta misma autora, este conocimiento se va construyendo a partir de las experiencias que las personas adquieren, de la información que circula entre éstas, de los medios de comunicación, de la educación.

Moscovici (1963) planteó que las representaciones sociales implican la elaboración de objetos sociales por los sujetos sociales, a partir de las conversaciones o de la información que circula en los medios de comunicación.

Por su parte Jodelet (1984) plantea que las representaciones sociales son como “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede...categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver...” (p. 472). Asimismo refiere que: “Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la

comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (p. 474).

Esta misma autora (Jodelet, 1989), describe las características de las representaciones sociales: “Forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social” [la traducción es mía] (p. 36). A continuación pasaremos a detallar estas características: Se trata de una forma de conocimiento particular ya que no es un conocimiento científico sino un conocimiento de sentido común, este conocimiento es socialmente elaborado, es decir, se construye a través de la interacción social. Asimismo este conocimiento es compartido porque se da por intercambios de información, se orienta hacia la práctica debido a que a partir de ese conocimiento las personas buscan “controlar el mundo” y actuar en él. Finalmente, está orientado a construir una realidad común.

Es importante señalar que la representación siempre lo es de algo y de alguien, en tanto que es una representación de un grupo de sujetos y respecto a un objeto. En esa medida, tanto el objeto como el sujeto influirán en las características de la representación social. El objeto de la representación puede ser variado (Jodelet, 1984). Las representaciones implican un proceso de simbolización del objeto ya que el sujeto interpreta al objeto y le atribuye significados (Jodelet, 1989). En tanto que representación de un sujeto la representación está intrínsecamente ligada a un contexto y momento histórico, como señala Ibañez 2001 (citado en Cueva 2015), las representaciones sociales son productos socioculturales. En esa misma línea Piña, et al. (2017) añaden que las representaciones resultan de una cultura y de un grupo determinado.

Respecto a su génesis, las representaciones sociales pueden surgir cuando se da un fenómeno desconocido o inesperado. Se produce la interacción entre las personas que intercambian información al respecto y se crea una nueva representación social. Es importante mencionar, que existen dos procesos que intervienen en la construcción de la representación social y que permiten comprender “como lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social” (Jodelet, 1984, p. 480). Estos procesos son la objetivación y el anclaje. La objetivación consiste en dar imagen y estructura al objeto, es decir, materializar el objeto social. Por su parte el anclaje se refiere a “la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente” (Jodelet, 1984, p.486). Las representaciones sociales sirven “de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana” (Jodelet, 2011, p.134). Como ejemplo de estos procesos, Bauer y Gaskell en 1999 (citados por Obradovic & Howarth, 2017) mencionan cómo, a finales de los años 90, la representación de la ingeniería genética estaba anclada en la idea de clonación y era objetivada con la imagen de la oveja Dolly.

Como lo plantea Abric (1994), las representaciones sociales tienen las siguientes funciones: la función de conocimiento, la cual ayuda a entender la realidad, la función de identidad que contribuye a mantener los grupos y que éstos se comparen con otros, la función de orientación, es decir, de guía de los comportamientos y finalmente la función de justificación la cual permite argumentar y tomar posición respecto a algo.

Por lo antes expuesto, las representaciones sociales tienen un rol fundamental en la construcción de la realidad social, como señala Moscovici (1963),

por un lado permiten comprender y orientarse en el entorno que los rodea y, por otro, permiten la interacción y comunicación entre las personas.

Estudiar las representaciones sociales de un grupo contribuirá a conocer cómo es que el grupo va a actuar y se va a comportar. Como señala Jodelet (1984), un grupo definirá ciertos objetivos y maneras de actuar a partir de su representación social. En el mismo sentido Moscovici en 1969 (citado en Farr, 1984) señala que las representaciones sociales facilitan que las personas se orienten en su entorno y sientan que lo controlan.

Asimismo Netzahualcoyotl (2015) refiere que “Es importante estudiar las representaciones sociales porque, para comprender cómo la gente actúa en su vida, hay que vislumbrar cuál es el significado que le otorga a su mundo cotidiano”. (p.9).

2.2.1.2. El estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación.

El interés por la transmisión del conocimiento ha sido una preocupación desde los orígenes de la teoría de las representaciones sociales:

...desde el origen, la teoría de las representaciones sociales se ha focalizado sobre la relación que mantienen las formas eruditas y científicas del conocimiento y el conocimiento ordinario tal como se despliega en la vida cotidiana bajo la forma del sentido común. La cuestión de la transmisión de los conocimientos, que interesa directamente al campo de la educación, ha sido desde el comienzo una preocupación central para Moscovici (Jodelet, 2011, p. 136).

Como refiere Cueva (2015), las instituciones educativas son espacios donde se dan opiniones y comunicaciones entre diversos actores sociales y muchas veces estas opiniones también cuestionan las ideas personales. Por ello la “necesidad de conocer los significados o visiones que tiene el sujeto con respecto a una situación, objeto o persona para comprender sus acciones” (p.70).

En esa misma línea Covarrubias-Papahiu (2016) manifiesta que las representaciones sociales en el ámbito educativo son de gran importancia porque “a partir de ellas se develan los fenómenos que no se aprecian a simple vista, pero que afectan o influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 80).

En efecto, como lo señala Jodelet (2011) las representaciones sociales juegan un rol muy importante en los procesos destinados a comprender y asimilar el saber científico y las representaciones que tienen los estudiantes pueden contribuir u obstaculizar esos procesos considerando como es sabido que el estudiante no tiene un rol pasivo en este proceso. La autora agrega que: “el campo de la educación aparece como uno de los más fecundos para la aplicación de un enfoque en términos de representaciones sociales y sus diversas metodologías” (Jodelet, 2011, p.141). Esta autora refiere que las representaciones sociales pueden ser estudiadas en los distintos niveles del ámbito escolar: el nivel político desde donde se establecen los fines de la formación, el nivel de la jerarquía institucional, donde se ubican los actores responsables de poner en práctica las políticas y el nivel de los usuarios, es decir, estudiantes y padres.

Asimismo, los modelos pedagógicos pueden ser un importante objeto de estudio de las representaciones sociales, en tanto que éstos son una representación de la realidad que están a la base de las prácticas de enseñanza

(Benegas y Fornasero, 2004). Como refiere Flores – Ochoa en 1996 (citado en Benegas y Fornasero, 2004) los modelos pedagógicos se definen a partir de una concepción de persona que se quiere formar. Particularmente en el campo de la Educación Superior el estudio de las representaciones sociales contribuye a mejorar las prácticas educativas, a partir de las necesidades de los estudiantes y de los profesores, de acuerdo a las condiciones en las que se implementa un currículo (Covarrubias-Papahiu, 2016).

Netzahualcoyotl (2015) señala que el estudio de las representaciones sociales en el campo educativo es útil porque permite por ejemplo conocer “los significados que tienen los docentes acerca de la reforma educativa por competencias” (p.11) y esto ayuda a comprender por qué tienen determinados comportamientos. En esa misma línea, Piña et al. (2017) refieren que las representaciones sociales conllevan una valoración, ya sea positiva o negativa, que guiará el actuar y esto puede ocurrir también frente a reformas educativas. Las representaciones tienen un sentido práctico y guían y orientan a las personas de acuerdo a lo que ellas consideren que es lo más conveniente.

Si los discursos de los estudiantes discrepan con el modelo de formación por competencias y éstos no entienden la necesidad del modelo por competencias es probable que “los beneficios de una docencia centrada en el estudiante se pierdan” (González, 2010 citado en Asún, Zúñiga, y Ayala, 2013, p. 301).

Efectivamente, el estudio de las representaciones sociales en la educación y en el contexto de reformas educativas es necesario ya que: “Las representaciones sociales dan testimonio de una evolución de las funciones

conferidas a la educación y a la escuela, y afectan las concepciones de los roles y oficios de los docentes y de los alumnos.” (Jodelet, 2011, p.152).

2.2.1.3. Dimensiones de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales pueden estar constituidas por 3 dimensiones, según Moscovici (1979, citado en Cueva, 2015) estas son la información, las actitudes y el campo de la representación. La primera está referida a lo que el sujeto selecciona de la información que existe respecto al objeto de representación. El campo representacional está referido a los significados que tiene el objeto de representación como juicios, creencias y tipologías. Finalmente, la actitud “es una expresión evaluativa en relación con el objeto de representación” (p.71).

Desde un enfoque estructural de las representaciones sociales, Abric (1994) identifica que estas se componen de núcleo central y elementos periféricos. El primero conformado por los elementos más estables de la representación y por lo tanto más resistentes al cambio, si sus elementos están ausentes la representación desaparece. Por su parte los elementos periféricos son los más flexibles, inestables y movibles.

En el caso de esta investigación se trabajó con las dimensiones referidas por Moscovici en 1979 (citado en Cueva, 2015): la información, las actitudes y respecto al campo representacional se estudió un aspecto central de este que son las creencias. Se realizó esta elección de las dimensiones porque se considera que son las más apropiadas para un abordaje exploratorio descriptivo en la medida que no existen estudios en nuestro medio referidos a las representaciones sociales de la formación por competencias.

2.2.2. Formación por competencias.

Los cambios que se han producido en el mundo como la globalización, el auge de las TIC y la sociedad del conocimiento, han llevado a analizar el rol y la dinámica de la educación en general pero especialmente los de la Educación Superior.

Como señala Tobón (2013), la sociedad del conocimiento:

tiene como meta construir para resolver los grandes problemas de la humanidad, ... implica:

1. Pasar del énfasis en la información... a trabajar con el conocimiento. Para ello es necesario analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla de forma sistémica y buscar su pertinencia.
2. Centrarse en el conocimiento requiere que este esté accesible a través de diferentes medios, principalmente los tecnológicos, ...
3. Formar personas con un sólido proyecto ético de vida, ... comprometidas con la resolución de los problemas del contexto local y global (p.4).

En efecto, la sociedad del conocimiento caracterizada por la transmisión veloz de la información, la obsolescencia del conocimiento y el incremento de la información científica, ha tenido un impacto en la Educación Superior demandando cambios en la formación brindada (Mesinas, 2018). Como refiere Salas (2012, citado en Vidal, Salas, Fernández y García 2016):

la calificación profesional ya no es concebida únicamente como la acumulación de saberes o habilidades, sino como la capacidad de actuar, intervenir y decidir en situaciones no siempre previstas; así, el foco de

atención se ha desplazado de las calificaciones a las competencias profesionales. (p.1).

En esa misma línea, Tobón (2013) señala que se requiere cambiar la Educación Superior y pasar del énfasis que se le da a los contenidos a priorizar la resolución de problemas y “Esto implica tener espíritu de emprendimiento, como también las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajo colaborativo con los demás” (p.6).

Desde inicios de los años 90 se realizaron varios análisis acerca de la Educación Superior y la necesidad de pensar en nuevas formas de educación. Si bien el concepto de competencia surge en el ámbito laboral en los años 80 (Mertens, 1996), como una manera de comprender el rendimiento de los trabajadores en las industrias, luego este concepto ha tenido un impacto importante en la educación. Al respecto, la contribución de Delors es valiosa, ya que como sostienen Ganga, González y Smith (2016) ha:

otorgado un sentido de mayor integralidad al desarrollo de los individuos y sociedades, que trasciende la mera perspectiva económica logrando concebir a las competencias como un mecanismo de construcción curricular que permitiría asegurar calidad en los procesos formativos de la Educación Superior, evaluando la performance o los desempeños académicos de los estudiantes (p.48).

Delors (1996) dirigió la elaboración del informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI en el cual señala que las personas deben prepararse para un mundo en constante cambio, que “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo

y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (p.1). De este modo, establece los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO (1998) se revaloró el sentido de la educación ante los cambios que se venían produciendo en el mundo, advirtiendo la necesidad de que los estudiantes desarrollen nuevas competencias:

En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales (parr. 1).

Asimismo, en 1999, 29 países de la Unión Europea firmaron la Declaración de Bolonia (Italia). Este acuerdo buscaba mejorar la educación con un enfoque basado en competencias y homologarla. Luego, surgió el proyecto Tuning en la Unión Europea y seguidamente se expandió a países de América Latina. Este proyecto (Tuning, 2007) trajo una nueva forma de ver la educación, planteando que es necesario:

zanjar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva),

habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. (p.35-36).

Así, vemos que el modelo de formación por competencias es concebido por diversos autores como un “nuevo paradigma educativo que puede hacer más efectivo el proceso de enseñanza–aprendizaje en el contexto actual” (De Miguel 2005 citado en Asún et al., 2013).

Para Asún et al. (2013) el modelo de formación por competencias conlleva realizar cambios a dos niveles del sistema formativo:

a) en primer lugar, requiere un rediseño de la estructura curricular, de manera de pasar de un enfoque basado en el logro de objetivos, a la formación de competencias... (Tardif, 2003); b) exige una nueva forma de trabajo al docente de aula, que debe reorientar su quehacer de manera de transitar desde un enfoque pedagógico centrado en el profesor a otro centrado en el estudiante (Tejada, 2002). (citados en Asún et al., 2013, pp. 278 – 279).

Por su parte Tobón (2006, citado en Zapata 2015) rescata que el enfoque de formación por competencias, se dirige a tres aspectos: pasar “del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas” (p.26); pasar “del conocimiento a la sociedad del conocimiento” (p. 26); y pasar “de la enseñanza al aprendizaje” (p. 26).

De lo antes expuesto se puede identificar que la educación por competencias supone una nueva concepción del ser humano, personas autónomas, comprometidas con su desarrollo y el de sus comunidades. Este perfil sintoniza con una realidad cambiante. Por ello la formación basada en competencias se plantea como un reto importante en la sociedad del conocimiento

(Vidal, et al., 2016; Mesinas, 2018). Esta supone una serie de cambios en la manera de pensar el proceso enseñanza–aprendizaje así como en el rol del docente y el rol del estudiante.

El enfoque de formación por competencias ha sido influenciado por diversas corrientes teóricas educativas como el conductismo, el cognitismo y el constructivismo. Perrenoud (2014) reconoce que el desarrollo de competencias se nutre del constructivismo, en tanto que teoría del aprendizaje, más aún teniendo en cuenta que fortalecer competencias supone que el docente cree situaciones para que esto sea posible, y que es evidente que el conocimiento se construye y se reconstruye. Sin embargo, se opone a que se superponga constructivismo a enfoque por competencias, ya que el primero alude a una teoría y el segundo a una forma de enseñanza y también porque incita a confundir finalidades, métodos y teorías de aprendizaje puesto que analizar las competencias está en el orden de analizar las finalidades de la educación.

Luengo, Luzón y Torres (2008) distinguen dos modelos dominantes cuando se habla de competencias. El primero desarrollado hacia los años 90, enfocado en una mirada individualista y cognitiva de las competencias y que tuvo impacto en los investigadores anglosajones. Este modelo fue influenciado por la psicología cognitiva. El segundo modelo, que surgió posteriormente como crítica a anterior, puso énfasis en el carácter social e histórico de las competencias, y fue apoyado por la sociología francófona.

Las competencias, desde su epistemología se basan en la combinación o integración de distintos saberes: del saber cognitivo, actitudinal y

procedimental. Los primeros referidos a la información, los segundos referidos a los valores y los terceros referidos a las habilidades (Ganga et al., 2016).

Así, la Universidad de Deusto define la competencia como un comportamiento que implica la integración de saberes: “un buen desempeño en contextos complejos y auténticos, en la medida que se integran y activan conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Poblete, 2004 citados en Villarroel y Bruna, 2014, p. 25).

Otro grupo de autores pone énfasis en la complejidad de este saber además de la integración de saberes: “Una competencia es un saber hacer complejo, que se manifiesta en la actuación efectiva sobre una situación problemática, para cuya solución se movilizan integradamente diferentes habilidades, conocimientos y actitudes” (Camargo y Pardo, 2008; Díaz-Barriga, 2005; Rodríguez, 2007; Yaniz y Villardón, 2006, citados en Villarroel y Bruna, 2014, p.25).

Asimismo podemos hablar del enfoque contextualista, en tanto que las competencias implican la movilización de recursos para actuar en determinado contexto. Así tenemos a Díaz Barriga (2006 citado en Villarroel y Bruna, 2014) para quien la competencia es “un saber actuar en contexto” (p. 26) y a Tobón (2008) quien señala que las competencias:

[...] [son] procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético,

con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p.5).

Como vemos este autor plantea una definición bastante completa ya que además de referirse a la integración de saberes y al enfoque contextual de las competencias alude a la complejidad de este proceso y a la finalidad del mismo, identificando tanto un fin personal y ético como un fin económico y social.

Para el proyecto Tuning (2007) “Las competencias representan una combinación dinámica, de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos” (p.37).

Por su parte Perrenoud en 1998 (citado en Estrada, Fuentes y Vázquez, 2016) “se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos” (p,236). Perrenoud (2014) añade que es necesario movilizar un conjunto de recursos emocionales e intelectuales. Así pues, ser competente alude también a esa eficacia o idoneidad en el actuar para lo cual es necesario como señala el autor trabajar en “sinergia” con los recursos ya que una persona puede tener recursos pero no saber usarlos. Luengo et al. (2008) refieren que para los autores que comparten la postura socioconstructivista, las competencias no se plantean en función de situaciones concretas sino de situaciones sociales importantes. En esa medida, como señalan estos autores, las competencias buscan resolver una familia de *situaciones problema*. En esta línea Perrenoud 2003 (citado en Luengo et al. 2008) señala que

“Las competencias están conectadas a contextos culturales, profesionales y condiciones sociales” (p. 5).

Algunos autores han identificado ciertas funciones que cumplen las competencias. Gutierrez (2005, citado en Villarroel y Bruna 2014), refiere que las competencias integran varias funciones, estas son: cognitiva, técnica, integradora, relacional (referida a la comunicación) y afectivo – moral (referida al respeto). Por su parte, Sagi- Vela (2004, citado en Ganga et al., 2016) identifica 6 funciones: “multidimensional, reflejan aportación más que la actividad o función en sí, permanencia en el tiempo, debe ser aplicada, aplicación en consecución de un logro, mensurable” (p.54).

A partir de las funciones antes presentadas se puede notar que las competencias deben tener un fin que aporte al contexto en el cual se está actuando, cuya práctica o aplicabilidad se pueda observar y que resulta de una combinación de varias dimensiones como la cognitiva, la actitudinal, la técnica, etc.

Por otro lado, se puede hablar de distintos tipos de competencias. El proyecto Tuning propone distinguir entre competencias técnicas, específicas o disciplinares y competencias genéricas. Las competencias técnicas son las referidas al ámbito de una carrera, mientras que las genéricas “son transversales a las especialidades, están relacionadas al desarrollo personal y van alineadas al aprendizaje a lo largo de la vida” (Mesinas, 2018, p.16).

Lozoya y Codero (2016), por su parte, refieren que hay tres tipos de competencias: competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas. Entre las primeras se encuentran la lectura y escritura de documentos complejos, el razonamiento matemático, la argumentación y se espera que se

desarrollen durante la Educación Básica Regular. Por otro lado, las competencias genéricas “Describen comportamientos asociados a desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva (analizar, planear, interpretar, negociar...) Permiten la organización, agrupación de familias profesionales u ocupacionales” (p.80). Finalmente las competencias específicas se refieren a aquellas particulares a cada profesión.

Del mismo modo, Díaz (2005, citado en Hernández y Paz 2016) clasifica las competencias en específicas, genéricas y profesionales:

las primeras como las que aportan al individuo, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico; el sentido de las herramientas básicas “en el marco de las ocupaciones laborales” a la segunda, entendiendo que son las necesarias para que los sujetos sean capaces de analizar los problemas, evaluar las estrategias y aportar soluciones; finalmente al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se integran en cada individuo le asigna el rol de competencias profesionales (p. 219).

A continuación se hará énfasis en las competencias genéricas dada la importancia que diversos autores le dan a este tipo de competencias.

Según Blanco (2009, citado en Villarroel y Bruna 2014), el proyecto Tuning describe a las competencias genéricas “como competencias transferibles, necesarias para el empleo y la vida como ciudadano responsable; siendo importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando “(p. 26).

El proyecto Tuning clasificó las competencias genéricas en 3 grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las primeras:

consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin (por ejemplo, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, conocimientos generales básicos, conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita, habilidades de manejo de un computador, habilidades de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones); b) interpersonales, que se refieren a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás (por ejemplo, capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, trabajo en equipo interdisciplinario, capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional, compromiso ético); c) sistémicas, relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema (por ejemplo, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, aprendizaje, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, habilidad de trabajar de manera autónoma, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, motivación por la consecución de objetivos) (Blanco 2009, citado en Villarroel y Bruna 2014, p.27).

Por su parte Corominas (2001, citado en Mesinas 2018) realiza una clasificación más amplia de las competencias genéricas: competencias cognitivas, necesarias para desenvolverse en la vida y en el trabajo (planificación, organización y gestión, creatividad, toma de decisiones y resolución de problemas), competencias referidas al nivel instructivo de las áreas educativas (selección y uso de la información, habilidades de pensamiento, comprensión de sistemas,

comunicación), competencias relacionadas al ámbito social (liderazgo, trabajo en equipo, relación interpersonal) y disposición para el trabajo (autodirección y autoformación, autopromoción y adaptabilidad al cambio).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE 2001, citado en Villarroel y Bruna, 2014) a través del modelo DeSeCo (Definition and Selection of Competences) refiere 8 tipos de competencias genéricas “ a) comunicación en lengua materna, b) comunicación en lengua extranjera, c) conocimientos matemáticos básicos, d) competencias básicas en ciencia y tecnología, e) competencia digital, f) aprender a aprender, g) competencias interpersonales y cívicas, h) emprendimiento y expresión cultural” (p. 27).

Los distintos autores refieren la importancia de abordar las competencias genéricas y de incluirlas como un aspecto importante en la Educación Superior. Blanco (2009) y Baños y Pérez (2005) (citados en Villarroel y Bruna 2014) refieren que éstas son importantes para la vida y para ser personas responsables, y por ende necesarias para los estudiantes de todas las especialidades.

Del mismo modo la OCDE señala la necesidad de privilegiar ciertas habilidades que estarían incluidas en las competencias genéricas por encima de las competencias técnicas (Mesinas, 2018).

2.2.3. Inserción laboral.

Según Verdier y Vultur (2018), la noción de inserción laboral ha ido modificándose según el contexto histórico en que se ha usado. En sus orígenes aparece asociada al concepto de integración social, de minorías étnicas en Estados Unidos en el periodo de entreguerras, y “en el marco de políticas públicas que

pretendían facilitar el acceso de personas con discapacidad al empleo” (p. 2) en Francia en los años 60. Pero es en los 70, con la escasez de empleo y el despliegue de la planificación del Estado, que la inserción laboral se vuelve el centro de investigaciones y recopilación de información estadística. Aunque estos autores sostienen que, en aquella época, no se elabora una teoría sobre la inserción laboral que unifique las definiciones de las diversas investigaciones, lo cierto es que, influenciadas por la perspectiva de los economistas, muchas de estas investigaciones definen la inserción laboral como acceso al empleo. Verdier y Vultur (2018), citan a Lefresne (2003, 2010) quien considera “los sistemas nacionales de inserción laboral como el conjunto de las normas e instituciones que supervisan el acceso de los jóvenes a la relación salarial (p.9)”. Las definiciones de “acceso al empleo” o “acceso a la relación salarial” son definiciones básicas y operacionales. Sin embargo, Verdier y Vultur (2018) concluyen que la noción de inserción laboral está destinada a ampliarse, pues debe dar cuenta de procesos cada vez más diversificados que tiene el mercado laboral de hoy en día. Aparecen las categorías de “recorrido” y transición laboral” en un contexto en que la noción de inserción laboral debe recoger la articulación entre los “mundos” de la formación y del mercado laboral (p. 15).

Como ya se señaló anteriormente, en el Perú, el 35.3% de la población en edad de trabajar son jóvenes entre los 14 y 29 años (INEI, 2018 a). Franco y Ñopo (2018) manifiestan preocupación respecto a las condiciones laborales de los jóvenes debido a que la PEA está cada vez menos compuesta por jóvenes y por otro lado, las condiciones laborales de los jóvenes que sí están dentro de la PEA no son favorables. Es decir, pueden ser jóvenes que reciben un sueldo más bajo, que tienen un empleo informal, que no reciben beneficios sociales, que

trabajan horas extra sin pago, que no tienen seguro, que trabajan en condiciones de infraestructura precarias, etc.

Esto es alarmante, ya que como señalan Verdier y Vultur (2018) la inserción laboral de los jóvenes es un aspecto esencial: “la inserción aparece como un periodo de adquisición de una identidad social y profesional, es decir, como una etapa del proceso de socialización de los jóvenes hacia la vida adulta” (pp. 7-8).

En efecto, según la Comisión económica para América Latina y el Caribe (CEPAL,2003, citado en Weller 2007), la inserción laboral es parte del desarrollo interpersonal pues contribuye a establecer contactos y vínculos con otras personas y debido que permite participar en actividades colectivas: “El trabajo se puede interpretar como un eje de la integración social, fuente de sentido para la vida personal, espacio para la participación ciudadana y motor del progreso material” (p.62).

La transición a la vida adulta tiene varias dimensiones pero entre las más importantes están el paso a la Educación Superior y la inserción laboral. Estas transiciones se ven influenciadas por una serie de factores estructurales así como por las barreras y oportunidades con las que los jóvenes se encuentran en su vida (Balarín, Alcázar, Rodríguez y Glave, 2017).

Entre los aspectos que afectan la inserción laboral juvenil, Weller (2007) señala los cambios en la oferta y en la demanda laboral, la forma como funcionan los mercados de trabajo y los cambios socioeconómicos. Un aspecto importante relacionado con la oferta laboral es el referido a la educación recibida por los jóvenes, al respecto el autor “destaca la hipótesis de que los sistemas educativos y de capacitación no preparan adecuadamente a los jóvenes para el

mundo laboral.” (p.64). Un factor importante en el ámbito educativo es el desarrollo de competencias (Fonocubierta et al, 2016 citado en Mesinas, 2018):

Las empresas y demás entidades demandan un desarrollo integral y completo de la persona, en todo su abanico de capacidades. La valoración de competencias genéricas es un factor determinante en los procesos de selección por parte de estas. Por ello, un universitario que complemente su currículo académico con formación reconocida en este tipo de capacidades incrementa sus posibilidades de acceder al mundo laboral, mejora su desempeño y, por tanto, su valor para la empresa, su empleabilidad (p.26).

En esa misma línea, el Banco Mundial (2011, citado en Franco y Ñopo, 2018) y Becerra y La Serna (2010), realizaron estudios en el Perú, identificando en el primer caso que los empleadores demandan más habilidades socioemocionales que habilidades cognitivas, y en el segundo caso que la selección de personal se realiza en base al enfoque por competencias laborales y que de éstas priorizan las competencias blandas.

Hasta aquí se han expuesto las bases teóricas que sustentan esta tesis. Como ya se señaló líneas arriba el interés de esta tesis es conocer las representaciones sociales de los estudiantes acerca de la formación por competencias y si ellos consideran que este tipo de formación contribuye a su inserción laboral. A continuación se presenta la relación que existe entre las variables consideradas.

Las representaciones sociales son “teorías de sentido común” que las personas tienen respecto a algo y que influyen en su comportamiento. Es decir, se requiere conocer los “saberes”, los “conocimientos de sentido común” que tienen

los estudiantes respecto a la formación por competencias y cómo se viene impartiendo en la universidad pues esta representación social puede influir, positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de sus competencias.

Se sabe que, una formación por competencias, especialmente el desarrollo de competencias genéricas, contribuye a la inserción laboral: “La literatura consultada reporta una relación estrecha entre la empleabilidad y las competencias genéricas o habilidades de tipo relacional, estratégico y metacognitivo, más que a conocimientos puntuales” (Mesinas, 2018, p.25).

Por ello se quiere conocer además, desde el punto de vista de los estudiantes, la relación que consideran existe entre las formación por competencias y la inserción laboral.

Figura 1. Relación entre las variables de estudio

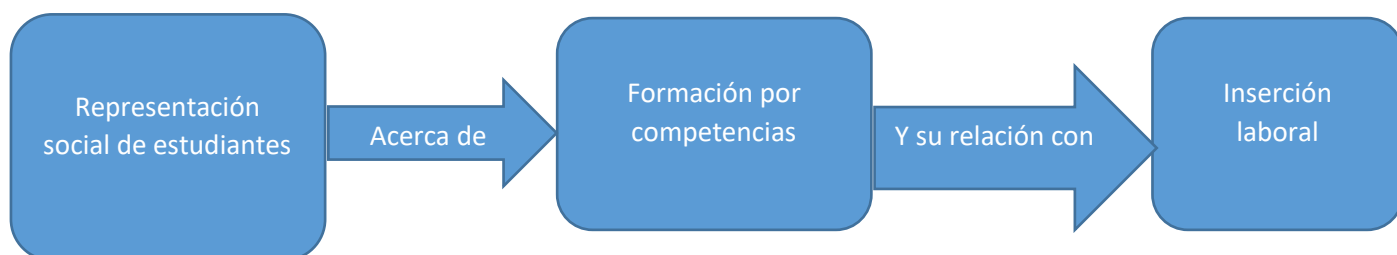


Figura 1. Esta tesis investigó las representaciones sociales de los estudiantes acerca de la formación por competencias y cómo éstas se relacionan con la inserción laboral.

Nota: Elaboración propia

Respecto a las bases legales es importante señalar que la ley universitaria (ley N° 30220) busca:

normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades. Promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa

de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura. Asimismo, establece los principios, fines y funciones que rigen el modelo institucional de la universidad. El Ministerio de Educación es el ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. (artículo primero).

Esta ley se aplica tanto para las universidades públicas como para las privadas. Sin embargo cabe señalar que en su artículo 8 esta ley reconoce la autonomía universitaria, para el ámbito normativo, de gobierno, académico, administración y económico.

Asimismo, como parte de esta ley se ha creado la SUNEDU,

responsable del licenciamiento para el servicio educativo superior universitario, ...supervisar la calidad del servicio educativo universitario, ... así como de fiscalizar si los recursos públicos y los beneficios otorgados por el marco legal a las universidades, han sido destinados a fines educativos y al mejoramiento de la calidad. (Artículo 13).

Estas normas son parte del marco legal en que se desarrolló la presente tesis.

2.3. Supuestos básicos

Supuesto general

Conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de

Lima y su relación con la inserción laboral permitirá tomar decisiones para mejorar la formación por competencias brindada por la universidad.

Supuestos específicos

Describir la información que tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral permitirá mejorar los contenidos que se transmitan acerca de este tipo de formación.

Identificar las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral facilitará realizar acciones para promover creencias que favorezcan esta formación.

Determinar qué actitudes tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral permitirá implementar estrategias para cambiar las actitudes a favor de la formación por competencias.

2.4. Identificación de dimensiones

Las dimensiones que se desprenden de las representaciones sociales y que se considerarán en el estudio son:

- Información que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias
- Creencias que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias

- Actitudes que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias

2.5. Codificación a priori

A continuación se presenta la codificación a priori para cada uno de los objetivos y dimensiones:

Tabla 1

Codificación a priori

Objetivo	Objetivos específicos	Dimensión	Codificación a priori
general			
Conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.	1. Describir qué información tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.	Información que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias Moscovici citado en Cueva (2015)	Categoría: fuente de Información Categoría: tipo de información Categoría: Información acerca de docentes que enseñan con enfoque de formación por competencias
	2. Identificar las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.	Creencias que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias Moscovici citado en Cueva (2015)	Categoría: Ideas o conceptos asociados Categoría: Características de egresado formado con este enfoque Categoría: Enseñar / aprender con enfoque formación por competencias Categoría: Utilidad enfoque formación por competencias Categoría: Relación enfoque de formación por competencias con inserción laboral
	3. Determinar qué actitudes tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.	Actitudes que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias Moscovici citado en Cueva (2015)	Categoría: Actitud respecto a enfoque de formación por competencias en instituciones de Educación Superior y en la universidad de estudio. Categoría: Importancia de este enfoque en desarrollo personal, desarrollo social y trabajo Categoría: Tipos de competencias importantes

Elaboración propia

2.6. Codificación a posteriori

A continuación se presenta la codificación a posteriori para cada uno de los objetivos y dimensiones:

Tabla 2

Codificación a posteriori

Objetivo general	Objetivos	Dimensión	Codificación a posteriori
Conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.	1. Describir qué información tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.	Información que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias Moscovici citado en Cueva (2015)	Tipo de información: asociada al ámbito laboral / asociada al ámbito universitario Información acerca de docentes que enseñan con enfoque de formación por competencias: conocedores / líderes / prácticos / confiables
	2. Identificar las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.	Creencias que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias Moscovici citado en Cueva (2015)	Ideas asociadas: "competir"/ ser mejor, desarrollo del individuo/desenvolvimiento en el ámbito académico y social / integración de dimensiones del ser humano, el tipo de formación/nueva forma de educación y la realización de diversas actividades Utilidad: educativa/ laboral / social Relación con inserción laboral: No existe relación/ si existe relación/ no necesariamente ayuda a insertarse pero si a mantenerse
	3. Determinar qué actitudes tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral	Actitudes que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias Moscovici citado en Cueva (2015)	Actitudes frente a que se enseñe con este enfoque en Educación Superior: positiva / ambivalente / neutra Actitudes frente a que se enseñe con este enfoque en la universidad: positiva Importancia de enfoque de formación por competencias para inserción laboral: Sólo para obtener un empleo/para obtener un empleo y permanecer en éste/ sólo para mantenerse en el empleo/ no necesariamente importante para obtener un empleo

Elaboración propia

2.7. Definición de términos básicos

Actitudes

“es una expresión evaluativa en relación con el objeto de representación”

(Cueva, 2015, p.71)

Competencia

[...] [son] procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2008, p.5).

Competencias genéricas:

“son transversales a las especialidades, están relacionadas al desarrollo personal y van alineadas al aprendizaje a lo largo de la vida”. (Proyecto Tuning citado en Mesinas, 2018, p.16).

Competencias técnicas o específicas:

Son las competencias referidas a una carrera específica o profesión (Lozoya y Codero, 2016).

Creencias

Son portadoras de sentido y constituyen un esquema perdurable de interpretaciones que se desarrollan durante la historia personal de cada individuo y una vez formadas influyen en la forma en que estos le dan significado y actúan en su mundo social (Dallos 1996 y Gergen 1996, citados en Valdés y Sanchez, 2016).

Desempleo

Se considera a una persona en condición de desocupada si cuenta con 14 y más años de edad y durante el período de referencia cumple en forma simultánea con tres requisitos: sin empleo, disponibles para trabajar y en busca de empleo en un período reciente (INEI, 2018, b, p.125).

Educación

La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad (Ley 28044, artículo 2).

Empleabilidad

se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo. (OIT, 2004, parr. 14).

Empleo adecuado

“La población con empleo adecuado, está conformada por aquellos trabajadores que laboran 35 o más horas a la semana y reciben ingresos por encima del ingreso mínimo referencial” (INEI 2018, b, p.69).

Formación por competencias

“Nuevo paradigma educativo que puede hacer más efectivo el proceso de enseñanza – aprendizaje en el contexto actual” (De Miguel 2005 citado en Asún et al., 2013). Se dirige a tres aspectos: pasar “del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas” (p.26); pasar “del conocimiento a la sociedad del conocimiento” (p. 26); y pasar “de la enseñanza al aprendizaje” (p. 26). (Tobón, 2006, citado en Zapata 2015).

Información

Conocimiento que tiene un grupo respecto a un objeto social (Moscovici 1979, citado en Cueva, 2015).

Inserción laboral

“Acceso de los jóvenes a la relación salarial” (Lefresne 2003, 2010, citado en Verdier y Vultur 2018, p.9).

Representación social

“imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede...categorías que sirven

para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver...” (Jodelet, 1984, p. 472).

Subempleo

la población subempleada puede ser visible o invisible: se considera subempleado visible a las personas ocupadas que trabajan habitualmente menos de un total de 35 horas por semana en su ocupación principal y en su ocupación secundaria, que desean trabajar más horas por semana y están disponibles para hacerlo. Asimismo, una persona con empleo se encuentra en subempleo invisible (“Subempleo por Ingresos”), cuando normalmente trabaja 35 o más horas a la semana, pero sus ingresos son menores al valor del Ingreso mínimo referencial. (INEI 2018, b, p.69).

Universidad

es una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural. Adopta el concepto de educación como derecho fundamental y servicio público esencial. Está integrada por docentes, estudiantes y graduados. Participan en ella los representantes de los promotores, de acuerdo a ley. Las universidades son públicas o privadas. Las primeras son personas jurídicas de derecho público y las segundas son personas jurídicas de derecho privado. (artículo 3, Ley universitaria N° 30220).

CAPITULO III : METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo básica ya que está “orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos sin una finalidad práctica específica e inmediata. Busca principios y leyes científicas, pudiendo organizar una teoría científica” (Sánchez, Reyes y Mejía, 2018). Tiene un enfoque cualitativo. Como se señaló en los capítulos anteriores, esta tesis estuvo dirigida a describir *las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en la una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.*

De acuerdo a lo señalado por Hernández, Méndez, Mendoza y Cuevas (2017), el enfoque cualitativo se usa cuando se quiere comprender y explorar de manera profunda las experiencias y percepciones desde la mirada de los participantes. En este caso se quiso comprender cómo son las representaciones sociales que tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias. Es decir, conocer qué significados le asignan a este enfoque, qué piensan al respecto, a partir de lo que han oído y de sus experiencias en la universidad. Otra razón por la que se eligió usar el enfoque cualitativo es que se trata de una investigación que aborda un tema poco estudiado en nuestro medio. En efecto, como señalan Hernández et al. (2017) “el propósito consiste en

reconstruir la realidad tal como la observan los actores de un sistema social dado” (p.115). En este estudio, se buscó descubrir una realidad, a través de la mirada de los estudiantes. En tal medida, el objetivo no fue cuantificar ni generalizar, sino profundizar, ahondar y descubrir la realidad construida por los participantes.

3.2. Método y diseño de la investigación

El diseño de la investigación fue fenomenológico debido a que el estudio se enfocó en recoger los significados de los estudiantes respecto a la formación por competencias. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014): “en la fenomenología los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias” (p.493). Respecto al tipo de enfoque fenomenológico, este estudio es del tipo hermenéutico ya que está basado en la interpretación que pueda realizar la investigadora de las experiencias y significados de los participantes, asumiendo que no es posible acercarse a la experiencia pura sino que el investigador parte de un contexto y teoría que toma en cuenta para realizar el análisis.

3.3. Población y punto de saturación

La población de la presente investigación está conformada por todos los estudiantes hombres y mujeres que cursaban el séptimo ciclo de psicología en el primer semestre del año 2019 en la universidad considerada, cifra que asciende a 46 estudiantes.

El muestreo fue no probabilístico dirigido ya que no se tiene la finalidad de generalizar los resultados sino de elegir a los participantes de acuerdo a ciertos criterios (Hernández et al., 2017).

Asimismo se emplearon las muestras homogéneas (Hernández et al., 2017) debido a que los participantes a seleccionar tuvieron características similares.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- El primer criterio empleado fue la elección de la universidad estudiada por ser una universidad que se propone explícitamente trabajar con el enfoque por competencias y debido a que la investigadora busca aportar con sus tesis a la formación que en ésta se brinda.

- Se eligió también la Escuela académico profesional de Psicología dado que psicología es una carrera que aporta al bienestar y por ello es importante analizar la formación de quienes ejercerán esta profesión.

- Se eligió a estudiantes de séptimo ciclo debido a que se encuentran en un ciclo ya avanzado en la carrera pero no entre los últimos ciclos. Esto debido a que se esperaba que los estudiantes hayan oído hablar del enfoque por competencias, ya sea de sus compañeros, de sus profesores, de las autoridades de la institución o en sus cursos. Por ser un enfoque relativamente nuevo no se eligió a los estudiantes que ya están finalizando la carrera, debido a que era probable que hayan obtenido menor información respecto a este enfoque.

- Otro criterio fue que los participantes estén estudiando en la universidad considerada desde su primer ciclo de estudios.

- Se entrevistó a jóvenes entre 18 y 29 años.

- Hombres y mujeres

Los criterios de exclusión fueron:

- No ser estudiante de psicología de la universidad considerada

- Tener una edad menor a 18 años o mayor a 29.

Para identificar a los participantes se empleó el muestreo en cadena o “bola de nieve” (Hernández et al., 2017), para ello se contó con la autorización de un docente para ingresar a un curso del séptimo ciclo a quien previamente se le explicó los objetivos de la investigación. Una vez en el aula, la investigadora explicó el objetivo de la investigación y se anotaron los datos de algunos estudiantes que se mostraron interesados en participar, luego a ellos se les preguntó si conocían a otros estudiantes que podrían acceder a ser entrevistados.

Respecto al punto de saturación, referido a dejar de incluir más participantes cuando “las nuevas unidades que se añaden ya no aportan información o datos novedosos” (Neuman 2009, citado en Hernández et al., 2014, p. 385), éste fue de 11, es decir se contó con esa cantidad de personas entrevistadas.

Tabla 3

Características de los participantes

Código	Edad	Sexo	Trabaja actualmente	Año de ingreso	Turno de estudios	Ciclo de estudios
01	21	Mujer	Sí	2015	Noche	7
02	22	Hombre	Sí	2015	Noche	7
03	23	Mujer	Sí	2016	Noche	7
04	26	Hombre	Sí	2016	Mañana	7
05	22	Mujer	Sí	2016	Noche	7
06	20	Mujer	No	2016	Noche	7
07	28	Mujer	Sí	2016	Mañana	7
08	21	Hombre	No	2016	Mañana	7
09	22	Mujer	No	2016	Mañana	7
10	22	Mujer	Sí	2016	Mañana	7
11	21	Hombre	Sí	2016	Mañana	7

Nota: se consigna los códigos de los entrevistados para mantener la confidencialidad.

Elaboración propia

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se explicará y presentará la técnica e instrumento de recolección de datos así como la validación del instrumento.

3.4.1. Descripción de instrumentos.

La técnica empleada en esta investigación fue la entrevista semiestructurada (Hernández et al., 2017) debido a que si bien parte de una guía de preguntas, tiene cierta flexibilidad porque permite que el entrevistador agregue preguntas durante la entrevista y, de este modo, se facilita que se complemente y profundice el discurso. Como señala, Netzahualcoyotl (2014), en el caso del estudio de las representaciones sociales, la línea clásica plantea el uso de técnicas cualitativas como la entrevista.

El instrumento fue una guía de entrevista conformada por preguntas generales y preguntas específicas que respondan a cada uno de los objetivos de la investigación (Ver guía de entrevista en Anexo 02).

A continuación se presenta una síntesis del instrumento:

Tabla 4

Síntesis de instrumento de recolección de información

Partes del instrumento
Introducción
Ficha de información general
Preguntas generales relativas a los cursos y metodología de la universidad
Representaciones sociales de la formación por competencias: información, creencias, actitudes
Elaboración propia

3.4.2. Validación de instrumentos.

La guía de entrevista fue validada por criterio de expertos para lo cual se acudió a 3 personas con el grado de magister o doctores con especialidades o experiencia afines al objetivo de la investigación quienes emitieron un documento aprobatorio del instrumento, el puntaje de aprobación obtenido fue de 96/100 superando al puntaje requerido (75/100).

Los jueces fueron:

Juez 01: Carlos Pulido Cavero

Grado: Licenciado en psicología (Universidad Peruana Cayetano Heredia) y Doctor en psicología (Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

Cargo: Director de Athanor Cultura Organizacional y docente de Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Juez 02: Alicia Quintana Sánchez

Grado: Licenciada en psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Magister en Ciencia Política y Gobierno (Pontificia Universidad Católica del Perú).

Cargo: Asociada del Instituto de Educación y Salud y asesora de tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Juez 03: Vivian Landázuri Wurst

Grado: Licenciada en psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Magister en Psicología Clínica (Universidad Peruana Cayetano Heredia).

Cargo: Directora de ARCADE Desarrollando Talentos y docente de la Universidad Peruana Cayetano Heredia

Asimismo se realizó la aplicación piloto del instrumento (Ver Validez del instrumento en Anexo 03).

3.5. Procesamiento y análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo por categorías (Hernández et al., 2014). Este consistió primero en una revisión general de la información recolectada. Luego se prepararon los datos para su análisis, para lo cual se transcribió la totalidad de cada una de las entrevistas. Se realizó un análisis inductivo deductivo, el cual consistió en agrupar la información según las categorías a priori y luego al interior de éstas se crearon categorías a posteriori a partir de las narraciones de los participantes. Para la presentación de los resultados se incluyen testimonios que ilustran las interpretaciones realizadas, así mismo se emplean mapas conceptuales y matrices para graficar las relaciones entre los significados encontrados.

3.6. Aspectos éticos

Como parte de los aspectos éticos en primer lugar se tuvo en cuenta el bienestar de las personas entrevistadas. En ese sentido, la presente investigación no incluyó ninguna intervención que pueda dañar la salud física ni emocional de los participantes.

Asimismo, se informó a los participantes acerca de los objetivos de la investigación, la duración de la entrevista, así como los beneficios para la institución. Del mismo modo se les explicó que serían grabados para evitar olvidar algún comentario que emitan y se les mencionó que se preservaría la confidencialidad. Se les explicó que podían suspender la entrevista en caso lo desearan. En señal de haber sido informados de los fines de la investigación y de

conformidad con su participación, firmaron un consentimiento informado, tomando una decisión voluntaria (Ver formato de consentimiento informado en Anexo 4). Como ya se señaló, para tomar contacto con los estudiantes y proceder al muestreo en cadena se ingresó a un curso del séptimo ciclo para lo cual se contó con la autorización del docente del curso.

Se tomaron en cuenta los principios del Código de ética de la Universidad Norbert Wiener (2018): “protección de la persona, consentimiento informado, cuidado al medio ambiente, divulgación responsable de la investigación, respeto a la normativa nacional e internacional, rigor científico y honestidad científica” (p.8). Asimismo la investigadora mantuvo una conducta ética a lo largo de todo el proceso de la investigación, respetando los derechos de los participantes, siguiendo las normas de la American Psychological Association (APA, Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, 2010) y mostrando honestidad en la elaboración de los resultados.

CAPITULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Descripción de resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación realizada. Antes de describir lo hallado para cada objetivo se describirá, a modo de contextualización, lo referido por los participantes respecto a las características de la metodología de enseñanza-aprendizaje brindada por la universidad en la que estudian. Se indagaron dos aspectos, por un lado, si saben si la universidad tiene alguna modalidad o enfoque de enseñanza y las características de éste y, por otro lado, se les preguntó directamente si creen que la universidad incorpora el enfoque de formación por competencias.

Con relación a si la universidad tiene una modalidad o enfoque de enseñanza, solo uno de los estudiantes señaló de forma espontánea que se trata del enfoque de formación por competencias. Otros estudiantes mencionaron que la universidad sigue un enfoque práctico de aplicación de lo aprendido en el campo. Otros consideraron que el enfoque de enseñanza es de acuerdo a cada docente y según el sílabo. Mientras que otros señalaron que la metodología del turno mañana es distinta a la del turno de la noche. Un estudiante refirió que existen tres tipos de metodología: la teórica que consiste en centrarse en la revisión de documentos, la práctica que se basa en la realización de trabajos grupales y la denominada

“estricta” referida a aquellos docentes con mucha experiencia que no permiten que se les contradiga.

La más estricta, cuando no se podría contradecir al profesor, no necesariamente contradecirlo, sino más que todo, cuando el profesor ya tiene de base esos conocimientos, y tratar de cambiarlo, de modificarlo, es como que vas a romper sus esquemas, toda su metodología de enseñanza (Estudiante 11, hombre).

Con respecto a aquellos que expresaron que la metodología depende del turno en el que estudian, coincidieron en que los docentes del turno de la noche son más flexibles, dejan menos tareas para la casa y menos lecturas debido a que los estudiantes matriculados en ese horario trabajan.

Los profesores se sensibilizan con nosotros porque saben que nosotros trabajamos. Entonces dicen “No los vamos a cargar de tantas tareas”, lo suficiente o lo necesario. Pero yo pienso que mandar a leer a un estudiante algo no es tanto, pero obviamente, sí me van a mandar a hacer un proyecto o dos o tres proyectos, obviamente que sí va a ser complicado porque trabajamos, a los de la tarde no nos mandan a leer casi nada, simplemente nos dicen “lean, profundicen” pero no lo hacen, a menos de que sea con nota (Estudiante 03, mujer).

Cabe mencionar que los estudiantes señalaron tanto aspectos positivos como negativos de la metodología brindada por la universidad. Entre los aspectos positivos destacaron que algunos docentes promueven la aplicación práctica de los conocimientos a través de estudios de casos o la realización de trabajos o proyectos. Asimismo, refirieron los trabajos en grupo y el hecho de motivar la participación de los estudiantes en clase: “he visto que el enfoque es más práctico, obviamente hay previa teoría, pero lo hemos enfocado ahora más práctico, me parece genial porque así podemos aprender más, teoría es leer, mejor es la experiencia de poder desarrollarlo” (Estudiante 01, mujer). “Hacemos teatro, a

veces hacemos solo mímica, hacemos ejemplos, hacemos mapas conceptuales, resúmenes, o trabajos de investigación también, o ir a campo que es ir a un colegio, talleres” (Estudiante 06, mujer). “La metodología es buena porque los trabajos que nos dejan son grupales, hay mayor interacción entre los compañeros y cada uno aporta con sus conocimientos y facilita más el trabajo” (Estudiante 08, hombre).

Entre los aspectos negativos, por un lado mencionaron características de la pedagogía como el hecho de enfocarse principalmente en la teoría, pero también aspectos relativos a la forma de pensar de ciertos docentes y querer imponer creencias a los estudiantes como ideas machistas u homofóbicas, o criticar la forma de vestir de las mujeres.

Otra profesora dijo “¿por qué se visten así? Las que se visten así son tal, las que usan el jean roto, las que se maquillan es porque quieren esto, es porque quieren el otro”. Entonces es feo que un profesor te diga todo eso o diga “ah si existe la violencia es porque la mujer se deja”. Habló que si a las mujeres les pegan es porque ellas quieren, que las mujeres se visten así porque son esas de la calle, que el aborto no debería existir porque está prohibido, que por más que las violente tienen que aceptar tener un hijo. Con el otro [profesor] que mencioné también “que los gays son así, son asá”, “son gays porque los han violado”. Es un profesor a la antigua, puede ser homofóbico pero no nos tiene porque enseñar la homofobia, tiene que reservarse la opinión, simplemente omitir eso (Estudiante 06, mujer).

Asimismo, una participante narró que algunos profesores tienen un trato inadecuado ya que se burlan de sus estudiantes cuando llegan tarde o cuando no realizan las tareas según las indicaciones: “Soy un poco tardona y no me gusta cuando me dicen “bueno ya entra pero bailando, entra cantando”, entonces quizás para mi puede ser normal, pero me pongo en el lugar de otras personas que son super tímidas” (Estudiante 06, mujer).

Luego de haber indagado acerca de qué conocen y qué creen que es el enfoque de formación por competencias (lo cual será presentado en el siguiente acápite), se les preguntó de manera directa si es que en la universidad se enseña con ese enfoque. Casi todos los participantes reconocieron que la universidad si enseña con este enfoque de formación “Cada ciclo que iniciamos, todos los profesores nos resaltan siempre eso” (Estudiante 03, mujer). Pero varios de ellos refirieron que este enfoque está en proceso de implementación: “Se quiere enseñar, se está trabajando todavía, está en proceso” (Estudiante 11, hombre). Asimismo algunos estudiantes opinaron que ciertos docentes aún mantienen el enfoque tradicional memorístico.

Nos han orientado que ahora se está realizando el enfoque de competencias, en general, en varias universidades, en la universidad también es incentivar que una persona sea líder. Nos indicaban que se observaba ello en las prácticas profesionales, cómo uno se desenvolvía en su centro laboral. Algunos cursos también. Por ejemplo eh...bueno es, por lo que nos han indicado los profesores, entonces se está incorporando poco a poco en la curricula de la universidad. (Estudiante 07, mujer)

Creo que es, en algunos cursos, o tratan de hacer en todos los cursos pero no pueden por los profesores. Porque son pegados a la antigua. Es más por cómo fueron criados, algunos son de mente cerrada y otros son de mente abierta, los que son de mente abierta entienden mejor las cosas... Y muchas veces los profesores cuando ponen [nota] actitudinal pasan asistencia el último día te miran y te ponen. Yo creo que actitudinal debería ser: Cuántas veces participas, si tú te sientes motivado, si das algo extra a la clase. Porque muchos profesores multiplican la anterior nota. Unos profesores te dicen “tu exposición va a ser actitudinal” pero tu exposición no puede ser actitudinal tiene que ser procedimental. Otros te dicen “tu

asistencia es actitudinal” o “tus participaciones”, otros dicen “todas las tareas” (Estudiante 06, mujer)

Entrevistada: Creo que depende de cada profesor, hay algunos que lo aplican, pero, hay algunos que creo que siguen con esa metodología antigua...Pero, a la hora de la hora, depende de cada profesor.

Entrevistadora: ¿A ti te enseñan con este enfoque desde que has ingresado?

Entrevistada: Sí, desde que ... creo que somos la primera promoción que ya ha implementado este enfoque (Estudiante 09, mujer).

Algunos mencionaron que en los sílabos se incorpora el enfoque por competencias y dijeron saber esto, ya sea porque los sílabos consideran tanto teoría como práctica o porque incluyen trabajos de investigación, casos y trabajos de campo. Otros refirieron que los sílabos no incluyen el enfoque de formación por competencias.

Si bien la mayoría reconoció que la universidad emplea el enfoque de formación por competencias, una estudiante señaló que en la universidad no se usa este enfoque y otro que desconoce si se usa o no.

No, porque como ya mencioné al inicio, no hacemos muchas de esas prácticas de salir a ver la realidad ¿no? solamente ppts o videos, no conocemos mucho, solamente nos dejan hacer unos proyectos pero a la deriva, a veces también el tiempo es tan corto que no nos asesoran bien para hacer un proyecto (Estudiante 05, mujer).

4.1.1. Información respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.

Con relación al objetivo específico 1 referido a la información que tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral, un primer aspecto a mencionar es que esta es escasa y proviene principalmente de los docentes y/o autoridades de la propia universidad, como el director de la EAP o la coordinadora académica.

Lo que pasa es que cuando nosotros ingresamos, en la parte de admisión nos explican cómo es la metodología de la universidad en general, nos dicen que es un tipo de método que la universidad está acogiendo o está implementando, creo que por una autoridad es la que más o menos ha inducido a ese método que es por modelo por competencias... nuestro director de la Escuela, él en algunas oportunidades se acerca a los salones, todos los ciclos él se acerca, dos o tres veces, nos indica que tenemos el enfoque por competencias y que cualquier duda podemos preguntar... la coordinadora académica también, ella nos enseña algunos cursos y a veces le toca hacer tutoría entonces también nos habla sobre eso (Estudiante 02, hombre).

Son muy pocos los estudiantes que refirieron haber recibido información al respecto de instituciones o personas de fuera de la universidad. Asimismo, son pocos los que han conversado respecto a este enfoque de enseñanza – aprendizaje con sus compañeros de estudios.

Respecto al tipo de información obtenida se encontró que el enfoque de formación por competencias está asociado a dos ámbitos, por un lado al *ámbito laboral* y por otro lado al *ámbito académico*. Es decir, algunos estudiantes señalaron que se les ha informado que la formación por competencias sirve en el contexto

laboral, ya sea porque *permite desarrollar competencias necesarias para ubicarse en un puesto de trabajo y mejorar el desempeño laboral*, porque *permite formar especialistas en determinadas áreas de cada carrera, lo cual es requerido por el mercado laboral*, o porque este enfoque está *centrado en la aplicación de los conocimientos cuando se ejerce la profesión*.

Nos han dicho, por ejemplo, de contrataciones por competencias. Como ya le estaba mencionando, que ellos [los empresarios] buscan especialistas porque ellos [los egresados] obviamente van a saber manejar más el trabajo, no vas a tener la necesidad de decirle qué hacer sino que él ya sabe qué hacer, ya no tienes que estar explicándole así como a otras personas que ocupan cargos de por ejemplo asistentes ¿no? Ellos ya saben qué hacer, tú no tienes que encaminarlos, ellos tienen la experiencia y la práctica necesaria para saber qué hacer en una empresa (Estudiante 05, mujer).

El profesor nos enseña que no importa tu currículum sino lo único que importa es cómo aplicas tu conocimiento, por ejemplo en una entrevista no importa tomar un test de inteligencia, si ya te graduaste es porque ya tienes inteligencia promedio, por ejemplo si postula para un puesto de mecánico es darle un motor y que él mismo lo arme, es más saber tus conocimientos y aplicarlos (Estudiante 06, mujer).

Por otro lado, otro tipo de información recibida está más relacionada con la formación académica universitaria. Los estudiantes señalaron que se les ha comunicado que este enfoque de enseñanza – aprendizaje implica *otras formas de aprender como el planteamiento de propuestas o proyectos*. Asimismo se les ha dicho que este enfoque requiere de *otro tipo de evaluación*, el cual integra el aspecto procedimental, conceptual y actitudinal. También han oído que *permite ubicarse en una buena práctica pre profesional y poder desenvolverse en ésta*.

Una profesora nos hablaba sobre ese tema... nos habló de competencia. Nos dijo “nosotros los estamos evaluando a ustedes con una serie de criterios de competencia”... aquí en la universidad hay una formación por competencia conceptual, procedimental y actitudinal, esas 3 se evalúan para sacar un promedio, como 3 criterios en todos los cursos (Estudiante 08, hombre).

También nos dijeron “hagan grupos de 5 y en un papelógrafo hagan un esquema de como quisieran que sea una escuela, no enfocada en las notas sino en el aprendizaje por competencias, y cómo son las funciones distribuidas y como sería su perfil” (Estudiante 06, mujer).

Pocas personas han obtenido información respecto al enfoque por competencias de una fuente distinta a la universidad, esa fuente ha sido el ámbito laboral y justamente la información ha estado referida a que el desarrollo de las competencias permite obtener mejores puestos de trabajo: “En mi centro laboral, mis jefes me hablaron acerca del desempeño del trabajador, que va a poder obtener puestos más elevados, va a poder escalar puestos, ahí en la misma empresa te van a poder enseñar esas fortalezas” (Estudiante 07, mujer).

Con respecto a la información obtenida acerca de los docentes que enseñan con el enfoque de formación por competencias, los estudiantes refirieron una serie de características: *Docentes conocedores, docentes líderes, docentes prácticos, docentes confiables.*

Los definieron como docentes conocedores en tanto que tienen amplios conocimientos de la materia o de la realidad.

Son especialistas en el tema, saben, trabajan en el tema, conocen la realidad, por eso esas personas para mí sí tienen las competencias necesarias para poder ejercer el puesto de una docente universitaria, sabe,

conoce el tema y lo practica, y sabe la realidad, entonces ella nos puede transmitir todas sus experiencias de lo que pasa día a día (Estudiante 05, mujer).

Consideraron que son docentes prácticos porque se enfocan en la aplicación práctica de los temas tratados como estudios de caso o investigaciones. Asimismo refirieron que promueven trabajos en grupo y la participación de los estudiantes.

Varios participantes señalaron que estos docentes son líderes en tanto que motivan y transmiten entusiasmo a sus estudiantes, y expresan pasión por lo que enseñan: “Es una persona que realmente quiere que tú sigas adelante, que seas algo más o que tú mismo muestres que estás preparado para todo, es alguien que te va a estar impulsando a que tú mejores, a que sigas estudiando” (Estudiante 10, mujer), “De repente tienen más orientación al liderazgo, a formar a una persona líder, formar un orador, una persona que sepa desenvolverse ante el público” (Estudiante 07, mujer). Un participante refirió que deberían ser líderes transformacionales y desarrollar la actitud reflexiva y el interés y compromiso de los estudiantes por el cambio: “Los profesores que sean líderes transformacionales, que inciten a pensar a sus alumnos, a reflexionar con la realidad, que sean partícipes del cambio de su realidad” (Estudiante 04, hombre).

En esa misma línea algunos estudiantes destacaron que son docentes confiables ya que establecen una relación empática y de confianza con sus estudiantes, dispuestos a responder sus dudas

Entrevistadora: ¿cómo son los profesores que enseñan con el enfoque por competencias? ¿Qué características tienen?

Entrevistado: Tienen mayor comprensión, comprenden a los alumnos, se preocupan por los alumnos y como la gran mayoría son psicólogos, cuando nos ven desanimados, no prestamos atención a un tema, pero saben que tenemos la capacidad, se acercan, nos conversan, podemos confiar en los profesores porque nos apoyan, con nosotros son comunicativos, empáticos, siempre motivan a los alumnos para que puedan seguir estudiando y nos dan energías positivas para seguir acá, siempre se dan un momento para que podamos expresar nuestras dudas

Entrevistadora: ¿esas características que me estás dando son las de tus profesores actuales?

Entrevistado: si, de la mayoría

Entrevistadora: ¿y también son las características de un profesor de formación por competencias?

Entrevistado: si también (Estudiante 08, hombre).

Finalmente, se constató que los estudiantes no tienen información respecto a los tipos de competencias, es decir, de manera espontánea no pueden distinguir entre competencias genéricas y competencias específicas.

4.1.2. Creencias respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.

Para el segundo objetivo referido a identificar las creencias de los estudiantes respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral se indagó, en primer lugar, los significados asociados a la formación por competencias. Para ello se preguntó a los participantes por lo primero que se les viene a la mente cuando se les menciona “formación por competencias”. Además se les pidió que imaginen un dibujo que describa el enfoque de formación por competencias. Los significados asociados de manera espontánea giraron en torno

a tres ejes de representación, *competir*, el *desarrollo del individuo* y el *tipo de formación*. A su vez dentro del *desarrollo del individuo* se encontró el *desarrollo de habilidades y competencias* y el *desarrollo de diversos tipos de inteligencia*. Por su parte, a nivel del campo representacional referido al tipo de formación están la *formación especializada por carreras*, la *enseñanza centrada en el estudiante* y la *formación basada en la aplicación práctica*.

Como ya se señaló, un eje de representación es *competir*. En efecto, como se observa en los siguientes testimonios el enfoque de formación por competencias está asociado a que el individuo destaque y compita para ser el primero y el mejor: “Ser de los mejores y demostrarlo y que nuestros pacientes o clientes se lleven también esa impresión de un buen servicio que les estamos brindando” (Estudiante 02, hombre), “Competir entre mis compañeros para ser el mejor” (Estudiante 03, mujer). Para una participante, la competencia también puede evidenciarse al competir entre estudiantes de distintas universidades:

Entrevistada: entiendo que es la preparación que recibe el estudiante para competir, ya no solamente con otros... competir sobre todo con psicólogos, ya sea de otras universidades más que todo.

Entrevistadora: Cuando me dices competir, explícame un poquito ¿a qué te refieres con competir?

Entrevistada: A desenvolverte mejor que la otra persona, ya sea en conocimientos, ya sea prácticamente (Estudiante 10, mujer).

Una de las participantes señaló que el desempeño puede medirse a través de porcentajes:

Se podría decir que es por cada asignatura que podríamos desarrollar, los porcentajes de nivel que pueda dar cada persona, el tiempo de llegar, la competitividad de cada persona, el desarrollo, cómo se va a desarrollar, qué

tan bueno es el aprendizaje para que esa persona se pueda desarrollar y pueda tener nuevos conocimientos (Estudiante 01, mujer).

Respecto al eje de representación referido al *desarrollo del individuo*, puede expresarse en desarrollo de habilidades y competencias o desarrollo de diversos tipos de inteligencia. Para este grupo de participantes el enfoque de formación por competencias contribuye al desarrollo: “Yo lo asocio a distintos tipos de inteligencia, por ejemplo, depende para cada actividad, nosotros tenemos diferentes formas de pensar y diferentes ideas” (Estudiante 08, hombre), “Puede ser el desarrollo psicológico que tiene cada persona como el intelectual, se piensa en un unísono, intervienen todas las partes, los aspectos, inteligencias emocionales“(Estudiante 01, mujer). En los siguientes testimonios se observa también la vinculación con demostrar las habilidades en diversos campos laborales y con poner en práctica varios tipos de inteligencia:

Las habilidades que pueda demostrar la persona en el trabajo, la rapidez, el desempeño, ahora no solamente es, por ejemplo, saber que tienes un título profesional sino cómo lo desempeñas, cómo lo realizas, de qué manera te desenvuelves en tu trabajo, prácticamente eso, las habilidades que una persona tiene, de repente ser más rápida que otra (Estudiante 07, mujer).

Las propias competencias del ser humano, que trata de que nosotros seamos competentes en el área laboral, en cualquier área que nosotros nos desempeñemos, por eso es que nos enseñan varios enfoques en nuestra escuela, sea jurídica, sea educativa, sea clínica, que seamos más competentes en eso (Estudiante 09, mujer).

Una persona [debe desarrollarse] tanto intelectualmente como emocionalmente, debe tener inteligencia emocional, conocimientos teóricos,

ehh, bueno las habilidades blandas que también pueden tener las personas...por ejemplo debe tener en cuenta lo que es la empatía, hasta el mismo saludo, los gestos, cómo podemos expresarnos con las personas, ser carismáticos, bueno, ser solidarios, estar ahí presentes (Estudiante 04, hombre).

Es importante apreciar que en algunos testimonios se desprende la relación entre el desarrollo y el desenvolvimiento en el ámbito laboral. Asimismo, se evidencia cierta repercusión que tendría este desarrollo individual en el ámbito social cuando se hace referencia, por ejemplo, a la empatía y a la solidaridad.

Tal como se ha señalado, otro eje de representación respecto a los significados asociados a la formación por competencias fue el tipo de formación. Los participantes señalaron que la formación por competencias alude a una formación especializada por carreras: “Especialistas, este... formación a algo específico, especialidad. Por ejemplo, hacer de cada alumno, o sea en los cursos que nosotros llevamos, tener un enfoque más directo el cual nos ayude a tener un poco más claro a qué especialidad irnos” (Estudiante 05, mujer).

Asimismo, se trata para ellos de una enseñanza centrada en el estudiante y basada en la aplicación práctica.

Yo creo que es como romper el pensamiento de tener un modelo de aprendizaje memorístico porque yo creo que por ejemplo en los colegios se usa mucho la memoria para recordar cosas, recordar fechas y, acá en la universidad, por lo menos en los cursos que yo llevo, es más que todo reflexionar. El modelo por competencias: es qué tan competente eres tú en el momento de salir al campo, o sea no solamente es aprobar los cursos, porque conoces, sino en verdad demostrarlo, demostrar en las canchas (Estudiante 02, hombre).

Es más dinámico, hacer trabajos grupales, por ejemplo eso me enseñó un profesor y nosotros mismos tuvimos que crear una escuela, entonces es no enfocarse en las notas sino en aprender y en los resultados y en cómo aplicar tus conocimientos... las competencias son como las habilidades pero cuando tú lo aplicas, entonces cuando tú tienes las habilidades y las aplicas se convierten en una competencia, cuando lo aplicas en el ámbito donde te has enfocado. Si, por ejemplo, te has enfocado en psicología, sabes todos tus conceptos y lo aplicas en un hospital o en una terapia, entonces ya serías competente se podría decir (Estudiante 06, mujer).

En el testimonio de la estudiante 06, se destaca también que para ella las habilidades devienen en competencias cuando son aplicadas en una situación de la realidad.

Otra forma de recoger los significados de los participantes respecto a la formación por competencias fue mediante dibujos imaginados, los cuales también expresaron varios campos de representación, algunos similares a los anteriores. Estos fueron: *ser mejor/superar metas, desenvolverse en el ámbito académico y social, la integración de diversas dimensiones del ser humano, realizar diversas actividades y nueva forma de educación.*

El campo representacional ser mejor/superar metas, si bien no alude de manera explícita a competir con otros-significado que si fue expresado como asociación espontánea-, si podría estar vinculado a la competencia con otros en tanto que la figura gráfica imaginada corresponde a podios o escaleras en las que la persona destaca sobre los demás, tal como se evidencia en los siguientes testimonios: “Una señorita logrando sus metas, una señorita parada con su cartel “Lo logré”” (Estudiante 03, mujer), “Creo que dibujaría a una persona subiendo

escalones, y en los cuales se tenga que tropezar con muchos obstáculos, por así decirlo, pero, que a pesar de todo llegó ¿no? Llegó a la cima” (Estudiante 10, mujer). Del mismo modo, lo expresado por el siguiente participante revela la idea de competencia asociada a la superación:

Yo creo que habría un podio en donde el logo de la universidad esté en el número 1. Nosotros como institución, como profesionales que vamos a salir de acá ser los mejores... Ser mejor que otros y poder superarnos también nosotros mismos, no solamente quedarnos con lo que nos enseñan acá sino fuera, por nuestra cuenta también ir a congresos a seminarios, donde podamos reforzar lo que nos enseñan acá (Estudiante 02, hombre).

Otro eje es el académico social, es decir, la formación por competencias permitiría, según los entrevistados, que las personas se desarrollen por un lado en el ámbito académico, como la docencia, pero al mismo tiempo enfrentando situaciones de la vida en la sociedad.

Un psicólogo que esté trabajando en el lado organizacional, que esté ejerciendo, que esté en actividad, porque el psicólogo, si está ejerciendo y es a parte docente, va a estar más actualizado obviamente porque sabe muchas veces lo que está pasando en las empresas. Ya no va a ser lo mismo de hace diez años que él estaba en una empresa y no estaba haciendo docencia, entonces yo me imagino a un psicólogo en una empresa y siendo docente también. Docente porque así nos va a dar mejores enseñanzas, nos va a dar un enfoque directo de la realidad, del momento (Estudiante 05, mujer).

Dibujaría a un varón pero estando ante un público explicando su experiencia, en un escenario, hablando él, explicando sobre su experiencia, sobre

algunos temas... Porque el expositor está transmitiendo información al público para que el público pueda escuchar, aplicarlo a su vida cotidiana, o esas personas del público puedan apoyar, expandir esa información del expositor a otras personas (Estudiante 08, hombre).

Los dibujos imaginados también expresaron la asociación entre el enfoque de formación por competencias y la integración de diversas dimensiones del ser humano, por ejemplo, el aspecto cognoscitivo y el emocional, o la integración de diversas habilidades y valores.

El cerebro al costado de lo que el símbolo de psicología, el ícono de psicología, el cerebro representa lo que es el conocimiento, el poder, el esfuerzo, la toma de decisiones y psicología es lo que nos lleva a nosotros a desarrollarnos con la carrera que hemos elegido, que nos gusta ¿no? Y eso es lo que le da esa pasión (Estudiante 04, hombre).

Entrevistada: Creo que tendría como un rompecabezas ahí, donde esté todo unido, bueno, yo lo dibujaría así, todas las competencias que engloba todo eso.... Como piezas todas unidas.

Entrevistadora: ¿Qué representarían esas piezas?

Entrevistada: Más los valores, la responsabilidad, la integridad de cada persona, más las competencias y otras habilidades (Estudiante 09, mujer).

Por otro lado, una estudiante asoció la formación por competencias con la imagen de una persona realizando varias actividades al mismo tiempo, donde destaca la capacidad para trabajar en equipo.

Una persona que pueda realizar varias labores a la vez, una persona que tenga, por ejemplo, la capacidad de realizar [actividades] en su computadora pero a la vez pueda dirigir a las personas, dirigir a otras, trabajar en equipo, formar también a otros nuevos líderes...en mi trabajo es muy similar, primero

te enseñan lo básico y luego vas subiendo y escalando y, de acuerdo a lo que van observando, de las personas que son más hábiles en el trabajo, es que te van enseñando nuevas cosas, debes aprender a trabajar en equipo porque ahora todas las empresas requieren de ello (Estudiante 07, mujer).

Finalmente, otro campo representacional muy importante vinculado a la formación por competencias fue una nueva forma de educar, con la posibilidad de que el estudiante explore otras maneras de aprender. Sin embargo, se señala que esta forma de educar está aún en proceso de ser implementada.

Entrevistado: Un estudiante que tenga varios horizontes, que no haya carpetas, que no haya mesas, no haya sillas sino varios horizontes. Lo único que ha cambiado más que todo son las carpetas, las pizarras, y han cambiado pizarras por diapositivas, más que todo, pero, sigue siendo la misma forma de enseñar en un salón de clases, con un profesor, sentado con un cuaderno ...lamentablemente, la educación está establecida así desde épocas virreinales, hasta el día de hoy sigue así todavía.

Entrevistadora: Pero ¿tú me decías que, en la formación por competencias sí ves un cambio respecto a eso?

Entrevistado: Claro, es una forma que se ha establecido más que todo en las universidades, en los colegios no. Pero, como le dije, esa formación por competencias nosotros la estamos tratando todavía... está siendo trabajada acá. Está en proceso (Estudiante 11, hombre).

Otro aspecto indagado con relación a las creencias de los estudiantes fue la utilidad que le dan al enfoque de formación por competencias. Se pudieron identificar tres tipos de utilidad: *la educativa, la laboral y la social*. Respecto a la educativa, se manifiesta cuando los participantes refirieron que esta forma de

enseñanza-aprendizaje sirve para tener mejores estudiantes y permite cambiar el sistema educativo: “Para desarrollar mejores alumnos, que sean más eficaces, con mayor resolución de lógica, de problemas, ante dificultades que se le presenten” (Dani), “Para modificar algún aspecto del sistema educativo, más que todo, para tratar de darle mayor prioridad al alumno” (Estudiante 11, hombre). Asimismo, como refiere la siguiente participante, esta formación repercute en la motivación para seguir esforzándose:

Porque hoy en día es necesario, como ya lo mencioné, es parte del estudiante, creo yo ¿no? de la etapa de desarrollo universitario que tiene uno como persona. Es necesario porque con eso es como un escalón más que uno tiene que ... es como una meta y creo que es importante eso porque es una meta, una meta que lo coloca a uno en una posición en la cual dice: “Bueno si estoy avanzando y si ahora me toca esto, pues, tengo que seguir y seguir” (Estudiante 10, mujer).

Respecto a la laboral, se expresa a través de aquellos que argumentaron que *contribuye a contar con psicólogos especialistas y a mejorar el desempeño laboral*: “Docentes que esperan que sus estudiantes sean competentes para el ámbito laboral, bueno que ganen experiencia fuera de lo que son las aulas universitarias” (Estudiante 04, hombre). Es importante notar cómo, en el siguiente testimonio aparece nuevamente la noción de competir para ser el mejor: “Me imagino que es por el mismo desarrollo que vamos teniendo, los millennials están cada día avanzado y queriendo competir, ser mejor que otros, en cualquier ámbito, no solo profesionales, en adolescentes que quieren ser mejor que sus compañeritas” (Estudiante 03, mujer). Para otra entrevistada la utilidad de este enfoque es formar especialistas competitivos:

Para poder hacer especialistas para poder hacer personas que no sean psicólogos del montón como hay mayormente sino que sean psicólogos competitivos, de esa manera buscar competencias con psicólogos que sean especialistas... hay muchos psicólogos que ejercen ...se meten en clínica, se meten en organizacional, entonces no tienen la especialidad para poder tal vez dar un diagnóstico tal vez adecuado porque es diferente también el manejo de la psicología en una empresa que con una persona (Estudiante 05, mujer).

Con relación a la utilidad social, se evidenció cuando los entrevistados mencionaron que *permite resolver situaciones de la realidad*: “Para que cuando ya no estés en la universidad y te gradúes y tengas un trabajo y te presenten algún caso puedas resolverlo y no entres en angustia, sino que tengas las competencias para resolverlo” (Estudiante 06, mujer). Asimismo, se manifestó que promueve el *desarrollo de la sociedad*:

Se enfocan mucho en desarrollar mejor la sociedad en la que estamos para no repetir lo que antes era, en la época de las Taratas, no existía tanto ese tipo de información, en las guerras de Ayacucho, me imagino que por eso, más que todo yo me imagino que es para que los jóvenes se informen un poco más y se esfuercen por metas (Estudiante 03, mujer).

Por otro lado, la totalidad de entrevistados manifestó que considera que quienes han creado este enfoque son investigadores o docentes de universidades de otros países como Estados Unidos y países de Europa. Incluso se mencionaron países de América Latina como Chile o Cuba.

En adición, se exploraron las características que los participantes consideran que tienen los egresados de psicología que han recibido una formación universitaria con este enfoque. Los entrevistados señalaron que estas personas

cuentan varios conocimientos y experiencia y están preparados para competir con otros profesionales: “Trata de ser el mejor en lo que está haciendo, sigue compitiendo a pesar de que ya se fue de la universidad sigue compitiendo por ser el mejor” (Estudiante 03, mujer).

Se hizo referencia también a que poseen varias habilidades como proactividad, liderazgo, flexibilidad frente a los cambios, solidaridad, empatía, trabajo en equipo, responsabilidad, pensamiento crítico, control emocional y saber desenvolverse en el campo de trabajo: “Es proactivo, es líder, dinámico, sabe lo que hace, disfruta lo que hace y me imagino que se enfoca en lo que siempre quiso estudiar” (Estudiante 06, mujer), “Tiene más liderazgo, más desenvolvimiento escénico en la práctica, en cómo se desenvuelve, más flexible también en algunos cambios que pueda tener” (Estudiante 07, mujer).

Asimismo, refirieron que estos egresados han recibido una formación especializada y tienen más posibilidades de mantenerse en su empleo:

¡Pucha! sería un master, un monstruo en ser una persona profesional, ya tendría pues un plus, ya sería una persona súper diferente. Si a mí me dicen contrata a una persona que ha tenido una formación de enfoque por competencias yo sé que puedo agarrar ahí a una persona que está formada en una especialidad a una persona que tenga todo general, yo prefiero agarrar a la persona que sabe y está enfocada e interesada en el tema preciso que él quiere ejercer (Estudiante 05, mujer).

Sus egresados tienen más oportunidades de permanecer en puestos de trabajo, tienen más oportunidades de escalar también por ejemplo para poder tener una maestría o seguir una carrera ¿no? Una carrera universitaria, porque son más competitivos en el ámbito laboral (Estudiante 04, hombre).

Otro aspecto indagado fueron las creencias sobre la forma de enseñar y la forma de aprender desde la formación por competencias a partir de las experiencias conocidas. Las creencias de los participantes sobre la forma de enseñar estuvieron asociadas a las características de los docentes y a la pedagogía. Los estudiantes entrevistados manifestaron que los docentes que enseñan con el enfoque de formación por competencias tienen escucha activa, otros refirieron que se comprometen con lo que enseñan y otros mencionaron que construyen una buena relación con sus estudiantes.

Un profesor más didáctico, que sepa escuchar, que sepa atender y que sepa entender a los alumnos, que sepa llegar a sus alumnos, porque un profesor que no sabe llegar a sus alumnos no hay comprensión por parte de sus alumnos, deben seguir cierta característica, creo que va por ahí (Estudiante 01, mujer).

Sobre la pedagogía, los estudiantes entrevistados expresaron que enseñar con el enfoque de formación por competencias implica usar teoría y práctica y la aplicación de lo aprendido. Asimismo otros refirieron que se requiere el uso de la didáctica y otros mencionaron que se emplean diálogos y se promueve la participación de los estudiantes. También se manifestó que se realizan investigaciones y que esta forma de enseñar incluye el fortalecimiento de la inteligencia emocional y que promueve la autonomía del estudiante. Cabe señalar que también se hizo alusión a que esta forma de enseñanza consiste en motivar a los estudiantes a competir.

Tal vez el profesor no se dedicaba mucho a enseñarte el curso de una forma metódica sino que te hacía memorizar conceptos y que eso pongas en el examen. Ahora no, ahora con la formación por competencias, esto de salir al mercado, al congreso, a campañas de salud, no solamente memorizar

conceptos sino cómo esos conceptos lo aplicas a la psicología ¿no? Tú puedes saber cuál es el concepto de un enfoque o algo así, pero es como tú aplicas esto en la sociedad (Estudiante 02, hombre).

La enseñanza por teoría y práctica que para mí es súper eficaz, más que todo yo me baso en la práctica, obvio que la teoría es fundamental para poder saber, pero sin práctica no podríamos saber completamente. Por ejemplo, que nos enseñen una técnica, una técnica de relajación. Nos dicen un autor, en qué año fue creada, cuales son los pasos, para qué se utiliza, en qué se utiliza, cómo se utiliza y aplicarlo en ese momento, anteriormente he llevado aquí técnicas y la profesora si nos han enseñado como desarrollar la técnica, eso es muy importante porque uno observando, escuchando y haciendo, a una se le queda más grabado (Estudiante 01, mujer).

Yo creo que es la formación por competencias, primero, una persona lo formen mediante lo que es la teoría, luego que lo formen como persona, como ser, que lo formen en el ámbito de lo que es la inteligencia emocional, por otro lado que le enseñen la realidad del mundo laboral, lo que es afuera. Mediante esos tres enfoques yo creo que una persona está formada por competencias (Estudiante 04, hombre).

A través de las investigaciones, porque acá hay grupos de investigaciones, en los cuales se pide a los alumnos que, si desean participar, se incluyan... Creo que eso también hace que se vea como que el alumno se está esforzando y desarrollándose cada vez más por querer competir, por querer sobresalir (Estudiante 10, mujer).

Respecto a la forma de aprender, los participantes mencionaron que se hace mediante la investigación y la lectura, a través de debates o intercambios de ideas: "Puedes debatir, puedes intercambiar ideas" (Estudiante 05, mujer), "En los debates, en la interacción de todos, de todo lo que hacemos en la exposición,

así complementamos más” (Estudiante 09, mujer). Resaltaron que la investigación y la elaboración de proyectos puede darse con un acompañamiento del docente:

Los profesores nos mandan a hacer trabajos investigativos como monografías, informes o crear un programa de intervención digamos, entonces así nosotros vamos leyendo varios libros, aparte lo que no comprendemos en clase le preguntamos al profesor “explíquenos” y nos explica o lo buscamos después de clase, podemos acercarnos y preguntarle, le mandamos nuestros proyectos, semana a semana para que vaya revisando y vaya corrigiendo, así vamos creando al final un buen producto que pueda ser presentado (Estudiante 02, hombre).

Asimismo resaltaron que se trata de un aprendizaje significativo y por lo tanto no memorístico y que consiste en aplicar el conocimiento en la práctica: “No tiene nada que ver con lo memorístico. Yo creo que cada uno expresa, lo que piensa, su manera de pensar, de las experiencias” (Estudiante 08, hombre).

Para aprender creo que primero el profesor debe quitarnos todo lo que nos ha enseñado de teórico, solo memorístico. No está mal usar la memoria sino usar más la memoria significativa así las cosas se quedan por más años y no solo para el examen, entonces el alumno debe estar motivado (Estudiante 06, mujer).

Sin embargo una persona señaló que no existe una forma específica de aprender, propia del enfoque de formación por competencias.

Entrevistada: Yo creo que es igual, está en la intención de uno de querer seguir aprendiendo, de querer seguir mejorando.

Entrevistadora: ¿No hay una forma específica de aprender para este enfoque?

Entrevistada: Yo considero que no. (Estudiante 10, mujer)

Con relación a la evaluación que se emplea en la formación por competencias varios entrevistados refirieron que saben que esta incluye diversos componentes como las actitudes, la realización de tareas (denominado aspecto procedimental) y el aspecto teórico. Asimismo, algunos señalaron que se emplea la resolución de problemas o realización de casos y el trabajo en equipo. Resaltaron que se busca evaluar la capacidad para resolver situaciones de la realidad. Asimismo, se mencionó que se caracteriza por ser una evaluación permanente.

Me imagino que los exámenes serían como...ya no por ejemplo con preguntas y respuestas, sino esos exámenes serían más pegados a la realidad. Por ejemplo, en una entrevista de trabajo ponen a prueba cómo tú te desenvolverías en un tema. Por ejemplo, el día de mañana se acaba el mundo y ¿cómo pueden hacer ustedes para poder subsistir? Sería algo como la realidad (Estudiante 04, hombre).

Entrevistada: sí, tenemos 3 notas: procedimental, actitudinal y teórico, algo así.

Entrevistadora: ¿Y esas tres notas crees que responden a la forma de evaluar de formación por competencias o no tiene nada que ver?

Entrevistada: actitudinal y procedimental sí, pero el teórico creo que sí pero muchas veces los profesores solo toman una prueba (Estudiante 06, mujer).

Es importante notar, que en algunos casos, cuando los estudiantes describían la evaluación por competencias, hacían referencia a las características de la formación que reciben en su universidad, identificándola como una formación basada en este enfoque.

Por otro lado, cabe mencionar que, para un participante, la evaluación que sigue este enfoque es igual a otras, se emplean los números y, en su opinión, se ve muchas veces afectada por el estado de ánimo del docente.

Las notas, ajá. Creo que sigue siendo igual, si el alumno tiene la libertad de desenvolverse en su carrera, al final es el profesor la persona que pone el número de la nota, si corresponde un 14 ó un 15, pero, a veces, influye también el estado de ánimo del profesor (Estudiante 11, hombre).

Una participante refirió que la evaluación por competencias es como la evaluación del desempeño en un centro laboral, basada en un producto a entregar y objetivos que cumplir.

Por ejemplo, en este caso intervienen mucho los indicadores en un centro laboral, como vas rindiendo mes a mes, trabajo por objetivo. Además que te evalúan en el criterio de como resuelves un problema o cómo trabajas en equipo, entonces está basado en eso, que ahora es aprender a trabajar en equipo, la resolución de problemas y tener un cuadro de tu objetivo de llegada del mes (Estudiante 07, mujer).

Otra área explorada, relativa al segundo objetivo de esta investigación, fue la relación entre enfoque de formación por competencias y la inserción laboral. Para ello se indagó si los estudiantes creen que las personas que aprenden con el enfoque de formación por competencias obtendrán un trabajo más rápido. Se encontró tres tipos de creencias. Por un lado, la creencia de que *no existe una relación necesaria*, por otro lado, la creencia de que *si existe una relación debido a que este enfoque promueve la formación de personas proactivas y con experiencia práctica* y, finalmente, la creencia de que *no necesariamente ayuda a insertarse en un trabajo pero si a mantenerse en éste*. Los participantes que consideran que no existe una relación necesaria entre la formación por competencias y la inserción laboral consideran también que la formación universitaria representa sólo una ayuda para la inserción laboral y que obtener un

trabajo requiere de experiencia práctica y conocimiento de la realidad, así como de poseer ciertas características individuales.

La formación por competencias va a influir [en conseguir un trabajo] en cierta parte, pero yo creo que lo más importante es cómo uno se desarrolla, no algo te va a hacer a ti, uno mismo se hace, si tú quieres hacer, te tomas en serio tu profesión, la carrera, puedes llegar muy lejos... como ahora hay muchas personas que estudian en las mejores universidades y cuando llegan a desarrollar una práctica o cosas así no saben, precisamente porque no le han tomado interés por estudiar (Estudiante 01, mujer).

Yo creo que eso ya depende de uno mismo. A veces los profesores también ayudan ahí en qué trabajo puede ser, los profesores nos orientan cómo podemos iniciar o qué estudios podemos hacer para que nosotros podamos conseguir más rápido un trabajo (Estudiante 09, mujer).

Los entrevistados que consideraron que si existe una relación lo atribuyeron a que la formación por competencias contribuye a que los estudiantes desarrollen ciertas habilidades que facilitan su inserción laboral: “Sí porque es proactivo y se va a diferenciar de los demás” (Estudiante 06, mujer).

En el siguiente testimonio es interesante notar que se concibe una relación directa entre formación universitaria e inserción laboral, sin embargo, se destaca que el principal fin de la universidad es la contribución a la sociedad.

Entrevistado: la relación [entre formación universitaria y trabajo] yo la veo como causa efecto, la formación universitaria debe ser óptima para yo poder desempeñarme bien en mi trabajo.

Entrevistadora: ¿tú crees que una de las finalidades de la universidad es que los estudiantes obtengan trabajo?

Entrevistado: Es una de las finalidades, pero no es el fin, el fin es que hayan buenas personas, eso es lo que yo pienso, que contribuyan con la mejora

de la sociedad, que realicen cambios, que tengan pensamiento crítico, que no se callen, que salgan a las calles si es necesario, que reclamen por sus derechos, que no sean tan subyugados o sobrevalorados, que respeten sus derechos (Estudiante 04, hombre).

A continuación, se evidencia la creencia referida a que la formación por competencias contribuye a mantenerse en un trabajo lo cual se atribuye a que las personas formadas de esta manera saben desenvolverse en el campo y aplicar lo aprendido.

No sabría decirle si [la formación por competencias] ayuda a conseguir el trabajo pero yo creo que [uno] si podría mantenerse en el trabajo cuando lo consiga porque, según el enfoque que nosotros tenemos, estamos más capacitados que ellos para poder rendir en un trabajo. Ellos pueden saber mucho sobre el concepto tal cual lo dijo el autor, pero en la práctica tal vez esto no le sirva mucho, porque una cosa es saber la teoría y otra cosa es cómo aplicas tú la teoría en la práctica. Y yo creo que nuestro enfoque por competencias está centrado en cómo nosotros podemos desenvolvemos en el campo y yo creo que ese es un plus que tenemos nosotros (Estudiante 02, hombre).

4.1.3. Actitudes respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.

En lo referido a las actitudes de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral, se indagaron varios campos. Por un lado, se exploraron las actitudes que tienen respecto a que se enseñe con este enfoque en las instituciones de Educación Superior y a que se enseñe con este enfoque en la universidad en la que estudian. Por otro lado, se indagó la importancia que tiene para los estudiantes la formación por competencias

en el desarrollo personal, en el desarrollo social y para la obtención de un trabajo. Asimismo, se identificó qué tipo de competencias creen ellos que son importantes.

Con relación a las actitudes que tienen los estudiantes respecto a enseñar con este enfoque en la Educación Superior hubieron tres tipos: *actitud positiva*, *actitud ambivalente* y *actitud neutra o indiferente*. Gran parte de las personas entrevistadas manifestaron estar de acuerdo con que se emplee este enfoque en las universidades debido a que favorece el desarrollo de competencias y la obtención de metas: “Sí [estoy de acuerdo] para la mejora del alumno” (Estudiante 01, mujer), “Si porque prácticamente obligas a los alumnos a que se desarrollen: Esforzarte más, poner más énfasis en lo que estás estudiando, en lo que vas a hacer o en qué es lo que quieres lograr” (Estudiante 03, mujer), “Claro, porque así estamos haciendo profesionales con las competencias necesarias y el enfoque directo, a donde queremos apuntar cuando vamos a salir de acá de la universidad” (Estudiante 05, mujer).

Asimismo, se manifestó que la formación por competencias implica un cambio en la forma de educar, centrada en el estudiante, y que permite que éste tenga un mayor involucramiento con su formación:

Sí, como le digo, no toda modalidad de enseñanza es perfecta, sin embargo, es la que se podría aproximar más que todo a hacer un cambio progresivo para una mejora, sí está bien...hasta donde yo puedo darle mi opinión, en realidad es adecuada, pero, se podría innovar. Adecuada porque quizás se le está dando la prioridad al alumno de poder desenvolverse mejor en su carrera, que pueda ser más apasionado (Estudiante 11, hombre).

Una persona manifestó que le es indiferente que se enseñe con este enfoque en las universidades debido a que reconoce que le falta de claridad acerca de lo aspectos que abarca el enfoque. Mientras que otra persona tuvo una actitud

ambivalente, ya que refirió aspectos que le agradan, como el hecho de que se promueve que el estudiante se desarrolle, y aspectos que le desagradan puesto que en su opinión se apoya solo a los estudiantes que tienen buenas calificaciones y no a los otros.

Entrevistada: Bueno, estoy de acuerdo en ciertas cosas y en ciertas cosas no. Porque incluso hay algunos casos que solamente colocan a las personas que tienen las mejores notas, a las cuales se les apoya un poco más, cuando no debería ser así, yo creo que todos son capaces de poder recibir la misma formación para poder competir con cualquier tipo de persona, no solamente destacar a los mejores sino, creo que a todos por igual.

Entrevistadora: Y ¿con qué cosa sí estás de acuerdo?

Entrevistada: En que se realice eso, que se de la formación por competencias porque, como ya lo dije, eso hace que la persona se dedique aún más, se prepare aún más, por eso (Estudiante 10, mujer).

A pesar de que algunas personas evidenciaron una actitud neutra y una actitud ambivalente respecto a que se enseñe con el enfoque de formación por competencias en las universidades, cuando se le preguntó si están de acuerdo o no respecto a que se enseñe con ese enfoque en su propia universidad todas manifestaron su aceptación.

Como otra de las razones para tener una actitud positiva, añadieron que se da una nueva forma de evaluación que favorece que el estudiante se comprometa más con los cursos:

Estoy de acuerdo porque cuando yo ingresé por primera vez a la universidad la universidad tenía un sistema de calificaciones muy diferente al de ahora. Antes, cuando yo ingresé, prácticamente no importaba si venías a clases o no, [lo importante] era venir a los exámenes. Ahora, con el nuevo enfoque

para las calificaciones y para todo, ahora es presencial, tienes que venir a las clases sí o sí, aparte que si llegas a cierto porcentaje de inasistencias te sacan del curso y desapuebas. Yo creo que también es bueno eso porque nos incentiva a venir a clases, escuchar las clases y no solamente venir a aprobar el examen porque leíste un día antes todo y te acuerdas. Todas las clases tenemos nosotros exámenes, pasitos, preguntas orales, participación en clase, eso hace que crezcamos más en el curso (Estudiante 02, hombre).

Además manifestaron que se promueve un mejor aprendizaje, que ayuda a resolver problemas, contribuye a formar líderes y refirieron que este enfoque es coherente con los valores de la universidad y con la necesidad de modernizarse: “Estoy de acuerdo porque así, cuando me gradúe de la universidad y esté en mi campo laboral sabré cómo resolver los problemas, qué hacer, no solo quedarme en el diagnóstico o en la teoría sino cómo hacer” (Estudiante 06, mujer), “Si claro, estoy de acuerdo y como te digo va a mejorar y va a formar nuevos líderes” (Estudiante 07, mujer), “Yo creo que sí porque esta universidad tiene valores: integración, creatividad, innovación. Poco a poco se va modernizando la metodología de estudio y la formación de competencias es algo nuevo, nos va a permitir a nosotros aprender adecuadamente” (Estudiante 08, hombre).

Con respecto a la importancia del enfoque de formación por competencias para obtener un trabajo los participantes tuvieron diversas actitudes.

Algunos expresaron una alta valoración de este enfoque para la obtención de un trabajo debido a que para ellos las personas formadas de esta manera tienen experiencia en la aplicación del conocimiento y están preparadas para desenvolverse en el campo laboral. Además, expresaron que estas personas han desarrollado competencias de comunicación y están preparadas para competir.

Creo que es muy importante porque actualmente existen muchos profesionales que pueden ser súper inteligentes y no saber cómo aplicar los conocimientos. Me refiero que no importa cuántos grados académicos tengas sino cómo los sabes aplicar y cómo ese conocimiento se puede multiplicar, de nada sirve llevarte todo tu conocimiento, sino es como tu siembras esa semilla en los demás (Estudiante 06, mujer).

Yo pienso que sí porque cuando escucho lo que es la palabra competencia significa que yo voy a tener todas las herramientas o los recursos para desenvolverme en el puesto en donde yo voy a estar. Significa que se va a hacer con más facilidad, no voy a tener tantos problemas (Estudiante 04, hombre).

Porque si es una persona que ha sido educada para competir, yo creo que va a querer surgir cada día más, aprender cada vez más, y hoy en día las empresas eso es lo que quieren ¿no? A la persona que haya tenido más experiencia tal vez (Estudiante 10, mujer).

Otros refirieron que este enfoque es importante tanto para obtener un trabajo como para mantenerse en él: “Sí, también, le va a ayudar [a mantenerse en el puesto] en la estabilidad porque tiene control de sí mismo, se puede adaptar a cualquier situación” (Estudiante 08, hombre). Manifestaron que haber desarrollado habilidades como liderazgo, capacidad de resolver problemas, así como mayor control de sí mismos y capacidad de adaptarse, son competencias que contribuyen a que puedan permanecer por más tiempo en el trabajo.

Entrevistada: sí,... no va a ser una persona rígida, va a buscar alternativas, otras opciones, va a ser mejor ¿no? va a ser mejor el ingreso, podría postular y obtener ese trabajo con ese tipo de mentalidad

Entrevistadora: ¿Y también crees que eso le va a ayudar a que se mantenga en el trabajo?

Entrevistada: Claro porque dentro del trabajo también te plantean todo ello, el poder llegar al objetivo de forma mensual, qué es lo que quiere la empresa o que puedes aportar en una empresa y este tipo de personas tienen una vocación de liderazgo, si se han orientado en este enfoque van a poder resolver mejor lo que plantea una empresa o tu trabajo mismo (Estudiante 07, mujer)

Otros señalaron que el enfoque de formación por competencias puede ser importante para mantenerse en el trabajo, pero no lo es para obtenerlo debido a que existe mucha competencia entre los profesionales.

Entrevistada: ingresas al trabajo y no solamente te enfocas en hacer tu trabajo y ya, sino en avanzar, conocer más, aprender más, y con eso puedes ascender, puedes tener una mejor remuneración.

Entrevistadora: ¿Y crees que van a conseguir más rápido un trabajo también?

Entrevistada: No, más rápido no, pero si pueden buscar y encontrar y ser bueno en lo que están haciendo.

Entrevistadora: ¿por qué crees que no les va a ayudar en eso?

Entrevistada: ¿porque ahorita tenemos un montón de competencia en conseguir trabajos, ahorita buscan con experiencia y así seas bueno mientras no tengas experiencia no te contratan (Estudiante 03, mujer).

Otros expresaron que no necesariamente es importante para obtener un trabajo debido a que la inserción laboral depende de cada persona “Creo que depende de uno mismo. Depende que haya adquirido todas esas competencias. Porque puede que le hayan enseñado, pero, que no las ha adquirido” (Estudiante

09, mujer). Asimismo, algunos consideraron que las empresas contratan a egresados de universidades de prestigio reconocido o que algunas empresas prefieren contratar psicólogos que no hayan tenido una formación especializada, sino general, ya que se les puede pagar un sueldo menor. Cabe señalar que para la persona que refirió esto último el enfoque de formación por competencias se dirige a formar especialistas.

Entrevistada: yo creo que lo más importante es como uno se desarrolla, no algo te va a hacer a ti, uno mismo se hace, si tú quieres hacer, te tomas en serio tu profesión, la carrera, puedes llegar muy lejos

Entrevistadora: entonces, con eso que me estás diciendo, quieres decir que ¿no necesariamente un estudiante que ha tenido una formación por competencias va a conseguir un trabajo más rápido?

Entrevistada: No, claro que no, como ahora hay muchas personas que estudian en las mejores universidades y cuando llegan a desarrollar una práctica o cosas así, no saben precisamente porque no le han tomado interés por estudiar (Estudiante 01, mujer).

Bueno, creo que no, puede que sí, pero, más que todo mi respuesta es no debido a que, en realidad, para conseguir trabajo en nuestro país, acá en Perú, se fijan más que todo si vienes de una universidad reconocida, en términos criollos, "si pesa o no pesa". Hay una gran diferencia en decir: "vengo de tal universidad", o decir "vengo de tal otra", siempre le van a dar la preferencia a una universidad que sea la más predominante, la que tenga más status, así como la Católica, San Marcos o la Pacífico. Lamentablemente, nuestro tema social está más basado en eso, en tener más preferencia, porque en tu título, en tu cartón diga vengo de tal universidad, a que sea de una universidad que ni siquiera es conocida en Lima. Para conseguir un trabajo bueno, eso es primordial, que se fijan

principalmente en ellos, si vienes de una universidad de una clase muy alta o de una clase muy baja y eso (Estudiante 11, hombre).

Entrevistada: Cuando una persona es generalista, si un profesional es generalista, el precio en el mercado es mucho más barato que la persona que ha invertido en una especialidad. Entonces, muchas veces, algunas pequeñas empresas van a contratar a personas generalistas, el precio más bajo, es menos costoso. Pero a los especialistas los contratan obviamente las grandes empresas, los que saben en realidad y hemos acostumbrado así a las personas ¿no? Que lo barato es lo adecuado

Entrevistadora: ¿entonces no necesariamente lo van a contratar más rápido?

Entrevistada: no necesariamente (Estudiante 05, mujer).

Cabe notar que la valoración que se le da al enfoque de formación por competencias con relación a la inserción laboral, es coherente con las creencias que tienen los participantes respecto a si la formación por competencias se relaciona con la inserción laboral. Como ya se señaló, existe la creencia de que no hay una relación necesaria, la creencia de que si existe una relación y finalmente la creencia de que no necesariamente ayuda a insertarse en un trabajo, pero si a mantenerse en éste.

Respecto a la importancia del enfoque de formación por competencias para el desarrollo personal y para el desarrollo social, las actitudes fueron positivas en todos los participantes. Ellos expresaron que este enfoque permite que la persona fortalezca ciertas competencias como la responsabilidad, la escucha activa, la empatía, la capacidad de relacionarse socialmente. Otros refirieron que repercute en la autoestima, en el control de emociones y favorece que uno analice

las fortalezas y debilidades personales. Del mismo modo, señalaron que favorece que la persona sea competitiva.

Para el desarrollo de la persona, bueno que va a sentirse segura de lo que hace, de lo que habla, de lo que practica, de lo que ejerce, se va a sentir segura, obviamente va a incrementar un poco más su autoestima porque no se va a sentir igual a los demás. (Estudiante 05, mujer))

Creo que es muy importante porque muchas personas actualmente no saben controlar sus emociones o es muy difícil controlar las emociones. Entonces, cuando ya has estudiado un enfoque de formación por competencias, te vas a dar cuenta que es importante la escucha activa, la empatía, el respeto, entonces la persona puede darse cuenta en qué cosas falla y en qué cosas es bueno, así puede tener un mejor campo laboral (Estudiante 06, mujer).

Mencionaron que la formación por competencias permite desarrollar estrategias para el aprendizaje y descartar aquellas que son memorísticas: “Claro, porque ahora, como el mundo laboral es tan competitivo, si tenemos una estrategia para poder estudiar, para poder formarnos, de hecho que va a tener buenos resultados porque seguimos una pauta que es validada” (Estudiante 04, hombre).

Respecto a las razones por las que el enfoque de formación por competencias repercute en el desarrollo social se mencionó, por un lado, que el desarrollo de la persona, el fortalecimiento de su liderazgo y que cuente con habilidades favorece el desarrollo de la sociedad: “Claro, si mejora una persona mejora la sociedad, es como poner un granito de arroz” (Estudiante 03, mujer).

Por otro lado, se manifestó que formarse con este enfoque permite que los profesionales realicen diagnósticos adecuados acerca de los problemas de la sociedad y que desarrollen un comportamiento ético. Para algunos la formación

por competencias promueve la preocupación por el otro y brindar un servicio de calidad. Finalmente se señaló que promueve un cambio educativo favorable.

Sí porque yo creo que una de las características principales que tiene la universidad es formar personas que tengan buena calidad de servicio. Yo creo que este modelo de competencias sirve para todas las carreras, vamos a salir buenos profesionales. Que podemos atender personas con un buen trato, tener la capacidad para rendir al momento de atender a una persona, la universidad tiene más carreras de salud que otras, no cometer negligencias, tener una ética también (Estudiante 02, hombre).

Claro, por ejemplo si en el MINEDU se implantara un método o una estrategia que es la formación por competencias, o que tengan en mente un método que sea válido a nivel poblacional, y que todos sus estudiantes sean formados mediante un método que tiene garantías de que sus resultados son óptimos, claro que va a haber un cambio a nivel educativo en todo el país (Estudiante 04, hombre).

Sin embargo, para una participante esta valoración es relativa ya que en su opinión un buen estudiante no necesariamente es una persona preocupada por ayudar a los otros.

Yo creo que no necesariamente [el enfoque de formación por competencias repercute en el desarrollo social] porque muchas personas, actúan a raíz de los valores que les inculcan desde pequeños. Puede ser una persona de una universidad de mucho prestigio, un buen estudiante, excelente quizás, y en cuanto a lo social, puede que no presente interés por apoyar a las personas que no son allegadas a él. Yo creo que hay muchos factores que influyen (Estudiante 01, mujer).

Luego de explicar brevemente la diferencia entre las competencias específicas y las genéricas se exploró el tipo de competencias más valorado para el desarrollo personal y para obtener un trabajo. Al respecto, los participantes tuvieron distintos tipos de respuesta. Para algunos las competencias genéricas son las más importantes para poder insertarse en el ámbito laboral:

Las genéricas porque una persona cuando va a buscar un trabajo si tiene desarrollo personal su confianza está al tope, tiene buena autoestima, va seguro de que lo va a lograr, son como habilidades que tiene, como un valor agregado que tienen las personas (Estudiante 04, hombre).

Para mí las competencias genéricas, porque de nada sirve una persona que conozca solamente su carrera pero que no sabe cómo expresarse con las demás personas, no sabe cómo intercambiar ideas, o asumir un rol importante, por ejemplo, como líder en la toma de decisiones, no sabrá como adecuarse (Estudiante 08, hombre).

Para otros las competencias específicas son las más importantes: “Las específicas porque es en base al trabajo que deseas adquirir. Está bien, puedes tener las generales pero otra persona puede tener las específicas y justamente porque están buscando ese puesto de trabajo se queda esa persona” (Estudiante 06, mujer). Mientras que para otros entrevistados ambos tipos de competencias son importantes:

Yo creo que debe haber un equilibrio, porque las transversales, como su mismo nombre dice, afecta a todas las carreras. Allí entra lo que yo le digo habilidades sociales. Pero tal vez las competencias técnicas específicas, para el momento de conseguir un trabajo, allí se ven tus capacidades, habilidades, las veces que tú has ido a un congreso para incrementar tus conocimientos. En la carrera de psicología por ejemplo, tener una buena

ética profesional para no cometer negligencias, delitos (Estudiante 02, hombre).

Para mí, las dos son un complemento, para mí, ver a una persona con estas dos competencias es un complemento perfecto. Eso es lo que debería haber, profesionales con competencias específicas y genéricas (Estudiante 05, mujer).

Del mismo modo, para algunos estudiantes las competencias genéricas son las más importantes para el desarrollo personal “Genéricas por la puntualidad, la solidaridad, la humanización” (Estudiante 05, mujer). Para otros los son las específicas “Yo creo que las específicas, las de carrera, influyen mucho en cómo llegas a desenvolverte tú como persona” (Estudiante 02, hombre) y para otros son ambas “En cuanto a un personal creo que las específicas en el enfoque de mi carrera me va a ayudar al desarrollo, pero también las genéricas porque en cierta parte todas las carreras deben tener competencias. Yo digo que las dos” (Estudiante 01, mujer).

Finalmente, se entregó a los estudiantes una lista de competencias genéricas y se les pidió indicar aquellas que consideraran más importantes para obtener un trabajo y mantenerse en éste. Todas las competencias fueron valoradas positivamente por al menos un estudiante, excepto la comunicación oral y escrita que no fue señalada por ninguno.

Lista de competencias genéricas mostrada:

- capacidad de análisis y síntesis
- capacidad de organización y planificación,
- comunicación oral y escrita,
- habilidades para manejar las TIC
- resolución de problemas

- toma de decisiones
- capacidad crítica y autocrítica
- trabajo en equipo
- habilidades interpersonales
- habilidades de investigación,
- adaptación a nuevas situaciones,
- creatividad,
- liderazgo,
- conocimiento de culturas

Los entrevistados añadieron a esta lista otras competencias como la tolerancia, la responsabilidad, la puntualidad, el pensamiento crítico y la empatía. Respecto a la resolución de problemas se destacó que permite que el profesional toma la iniciativa de resolver situaciones complejas que se puedan presentar sin requerir la presencia del jefe:

La resolución de problemas [es importante] porque tal vez en el trabajo te puedan ocurrir muchos problemas. En contabilidad, por ejemplo, en mi trabajo a veces viene la Superintendencia Nacional de Aduanas y de Administración Tributaria (SUNAT) y nos va a hacer supervisiones, ... lo que hago yo con el contador, antes de que venga, resolvemos el problema: "Falta esto, ya entonces hay que ponernos a hacer, hay que llamar a más personas para que nos ayuden". Esa capacidad va a hacer que nuestros empleadores vean que tenemos esa capacidad de poder resolver los problemas, que no necesitan estar ellos para darnos la pauta, es nuestra propia iniciativa. (Estudiante 01, mujer)

Con relación al liderazgo se señaló que permite trabajar con un grupo y facilitar que se llegue a una meta deseada: "El liderazgo es aprender a manejar

un grupo, no solamente es querer ser líder sino cómo llevas a un grupo a una meta” (Estudiante 03, mujer), “Liderazgo porque, en realidad, romper ese paradigma de ... no actuar como un jefe, sino actuar como una persona que puede trabajar junto con ellos” (Estudiante 11, hombre).

En referencia al conocimiento de la cultura se rescató que permite comprender las creencias de diferentes grupos de personas.

Conocimiento de cultura porque te permite saber, por ejemplo, que las ideas de un sector de Lima o de la Costa no son iguales a las ideas de la Selva. Cada persona, cada individuo tiene creencias diferentes y se debe respetar ello también (Estudiante 07, mujer).

Sobre la capacidad de organización y planificación se manifestó que facilita el control de la situación: “Capacidad de organización y planificación porque mientras tú más demuestrés la capacidad que tienes para poder manejar y tener todo en control, yo creo que eso sirve de mucho y habla mucho de uno mismo” (Estudiante 10, mujer).

Respecto al uso de TIC se destacó que son necesarias en la época actual, caracterizada por la globalización: “Las habilidades para manejar las TIC porque si uno no está modernizándose con el mundo globalizado, las redes, tiene un punto menos para poder permanecer en un trabajo” (Estudiante 04, hombre).

Finalmente, se indagó también respecto a las mejoras que consideran se deben incorporar en su universidad para fortalecer el enfoque de formación por competencias. Se dieron sugerencias respecto a la incorporación del enfoque, es decir, explicar acerca de éste a los estudiantes, incorporar el enfoque en las normas de la universidad y evaluar el modelo para identificar aquello que funciona y aquello que no. También se presentaron recomendaciones relacionadas a la metodología

de los cursos como promover la lectura e incorporar la realización de investigaciones. Algunos sugirieron la realización de talleres sobre habilidades como asertividad y comunicación, la creación de espacios de debate entre estudiantes respecto a temas académicos y filosóficos y la invitación a expositores internacionales. Los participantes resaltaron la importancia de modificar la malla curricular e incrementar las prácticas pre profesionales desde los primeros ciclos de estudio. También se realizaron recomendaciones dirigidas a los docentes, como promover que ellos cambien su forma de pensar y sean menos teóricos, más innovadores y más dinámicos. Se sugirió evaluarlos de manera anónima. Finalmente, se recomendó mejorar la evaluación de los estudiantes, enfatizando en valorar la forma de realizar el trabajo solicitado y considerando el valor agregado que aporta cada estudiante.

4.1.4. Representaciones sociales respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.

Con relación al objetivo general referido a conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral, se encontró, a partir de los resultados, que esta representación social está en gestación, es decir, no es una representación aún consolidada. Se puede afirmar esto debido a que, como se ha señalado, se ha hallado que existe información escasa entre los estudiantes respecto a la formación por competencias y a que esta proviene principalmente de una única fuente que son los docentes y las autoridades universitarias. Esto se hace evidente también cuando se observa que, si bien la mayoría de estudiantes reconoció que la universidad enseña con el enfoque por competencias, lo hicieron recién cuando se les preguntó directamente

por este enfoque, pero no cuando se les preguntó por el tipo de enfoque que se sigue en la universidad, por lo cual no lo evocaron de forma espontánea.

Asimismo, es importante mencionar que se hallaron varios tipos de representación social respecto al enfoque de formación por competencias. Los diversos campos representacionales que aparecen son “competir”/ ser mejor, desarrollo del individuo / desenvolvimiento en el ámbito académico y social / integración de dimensiones del ser humano, el tipo de formación / nueva forma de educación y la realización de diversas actividades.

Si bien ninguno de estos campos hace referencia explícita al ámbito laboral, se puede decir que la formación por competencias sí está vinculada a éste, aunque no de manera sólida. Cuando los estudiantes hicieron referencia al desarrollo del individuo lo asociaron, entre otros aspectos, a poder desenvolverse en el ámbito laboral. Asimismo, cuando se alude a “competir” también hay una vinculación con sobresalir en el campo laboral. Cuando se les preguntó respecto a la utilidad de este enfoque consideraron que sirve para lo educativo, lo social y lo laboral. Por último, cuando se les preguntó de manera directa si creen que este enfoque se relaciona con la inserción laboral, algunos señalaron que no necesariamente, otros que sí y otros que sólo para mantenerse en un empleo, pero no para obtenerlo.

Es importante señalar que dos campos representacionales sobre los cuales estaría anclada la formación por competencias son la idea de competir entre varias personas para sobresalir así como la formación práctica. Ambos ejes de significado fueron constantes en las dimensiones de la representación exploradas. Asimismo, es importante notar que varias de las asociaciones espontáneas y de los dibujos están referidos a conceptos o actividades que requieren de la participación

principalmente individual, es decir, situaciones en las que destaca el desempeño individual. Por ello podríamos señalar que el campo representacional de la formación por competencias tendría como un eje importante al individuo. También se podría afirmar que la imagen, en la cual estaría objetivada la representación social de la formación por competencias es la de una competencia entre estudiantes o profesionales.

Respecto a las actitudes frente a que se enseñe con el enfoque de formación por competencias en el nivel superior, hubieron diversas posiciones: para unos fue positiva, para otros ambivalente y para otros neutra. Cuando se preguntó respecto a que este enfoque se incorpore en la universidad en la que estudian, la actitud fue positiva en todos los casos. Sin embargo, respecto a la valoración que se dio a este enfoque para la inserción laboral se encontró que algunos consideraron que este enfoque si es importante para la inserción laboral, otros refirieron que sólo para mantenerse el trabajo, otros para ambos casos, mientras que otros consideran que no necesariamente es importante para la inserción laboral. Esto refuerza lo antes señalado, que la relación que los estudiantes perciben entre la formación por competencias y la inserción laboral no es fuerte ni sólida.

4.2. Graficación de resultados

Objetivo general. Conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.

Figura 2. Representación social de la formación por competencias y su relación con la inserción laboral

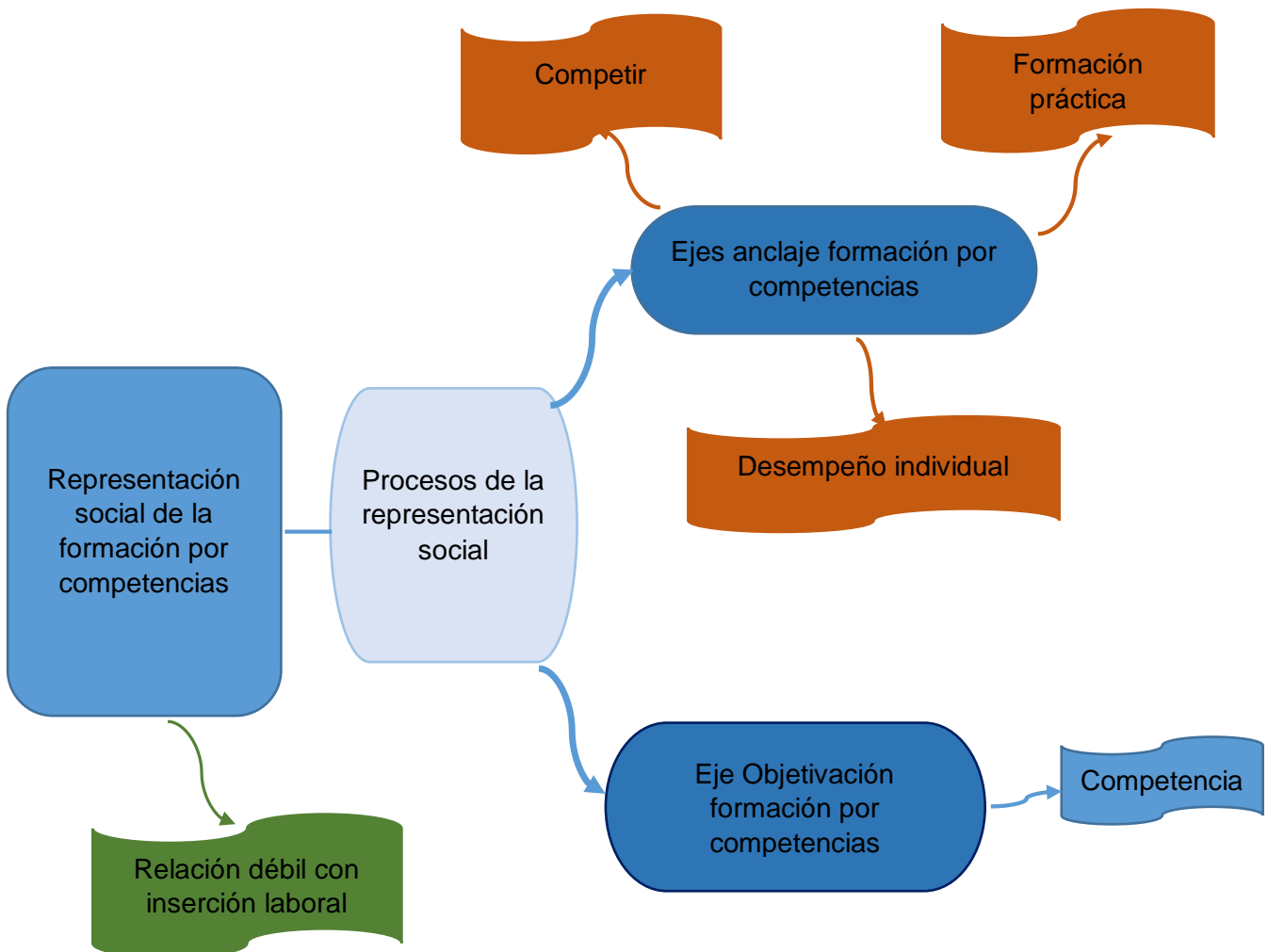


Figura 2. Se presenta la relación de la formación por competencias y la inserción laboral, y los ejes de significado para cada proceso de la representación social.
Nota: Elaboración propia

Objetivo específico 1. Información que tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.

Figura 3. Información de los estudiantes respecto a la formación por competencias

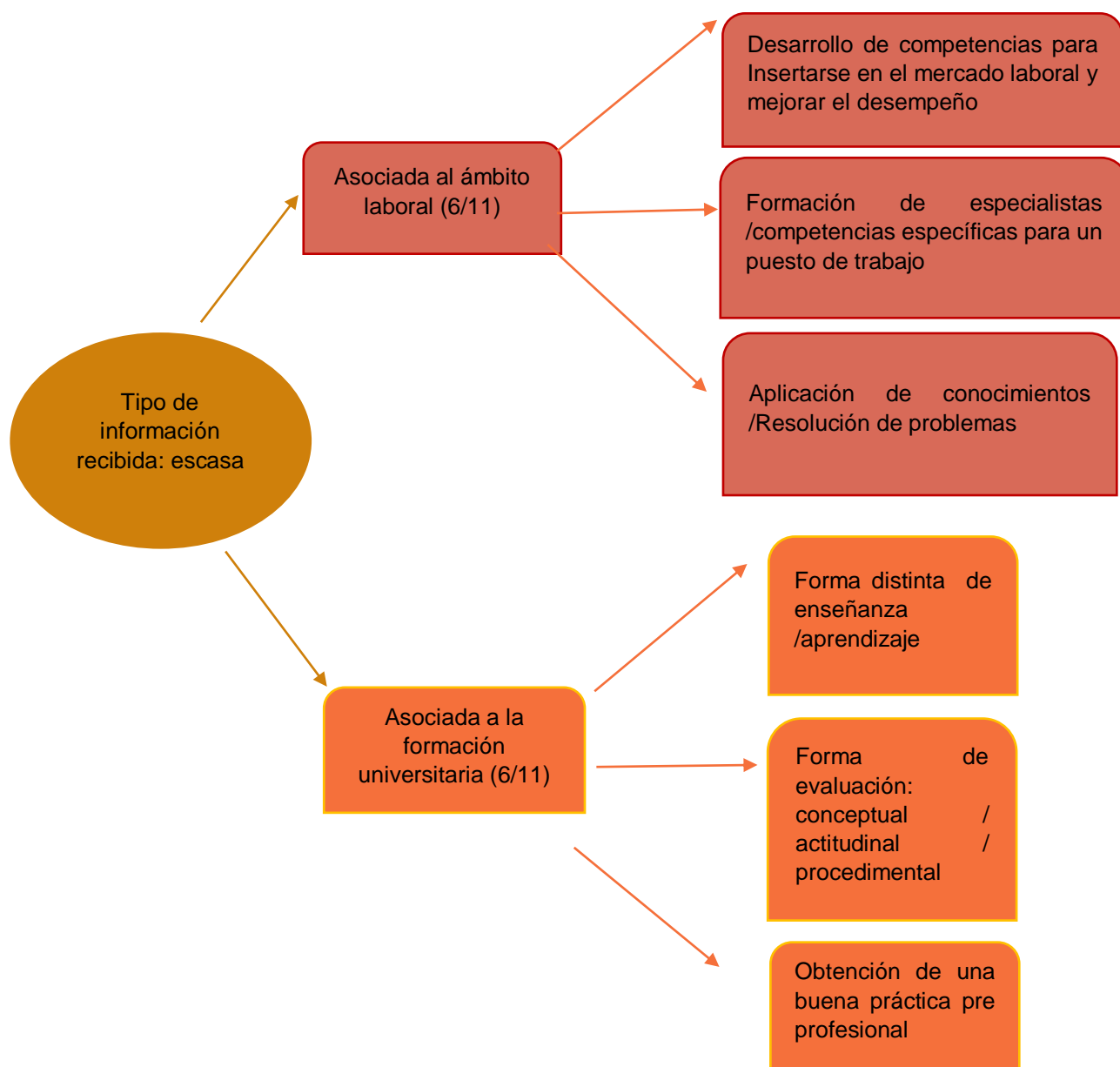


Figura 3. Se presentan los tipos de información recibida respecto a la formación por competencias. Las cifras al lado de las principales categorías indican la cantidad de personas cuya respuesta se asoció a esa categoría. (Tener en cuenta que una misma persona pudo referirse a varios ámbitos).

Nota: Elaboración propia

Objetivo específico 2. Identificar las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.

Figura 4. Creencias de los estudiantes respecto a la formación por competencias: significados asociados

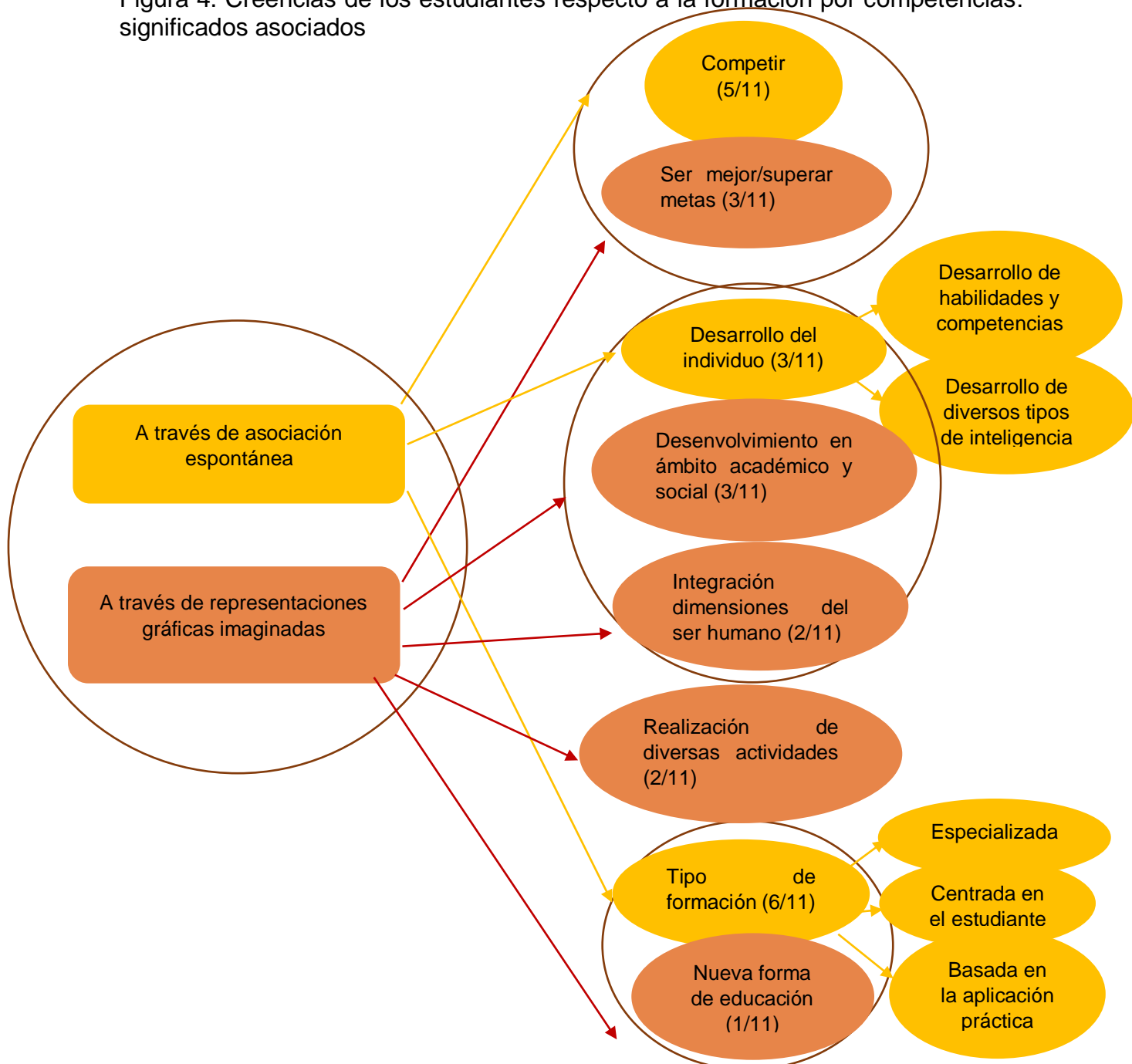


Figura 4. Se presentan los tipos de significados asociados a la formación por competencias, los evocados por asociación espontánea y los evocados cuando se les pidió que imaginen una representación gráfica de este enfoque. Las cifras al lado de las principales categorías indican la cantidad de personas cuya respuesta se asoció a esa categoría.

Nota: Elaboración propia

Figura 5. Utilidad del enfoque de formación por competencias según los estudiantes entrevistados

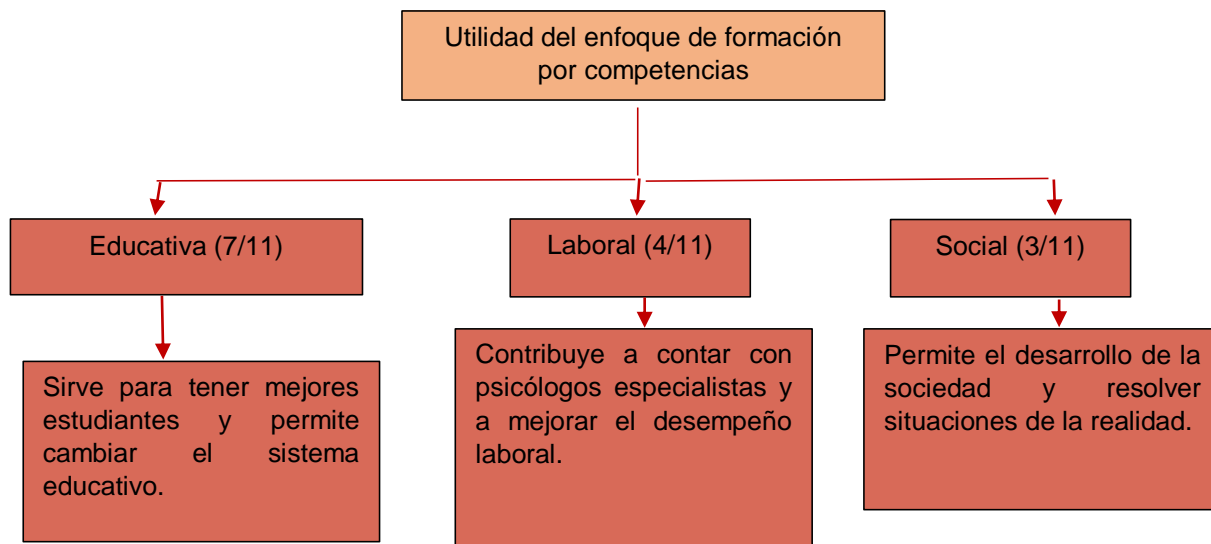


Figura 5. Se presentan los tipos de utilidad considerados para el enfoque de formación por competencias. Las cifras al lado de las principales categorías indican la cantidad de personas cuya respuesta se asoció a esa categoría (Tener en cuenta que una misma persona pudo referirse a varios ámbitos).

Nota: Elaboración propia

Figura 6. Creencias respecto a la relación entre el enfoque de formación por competencias y la inserción laboral

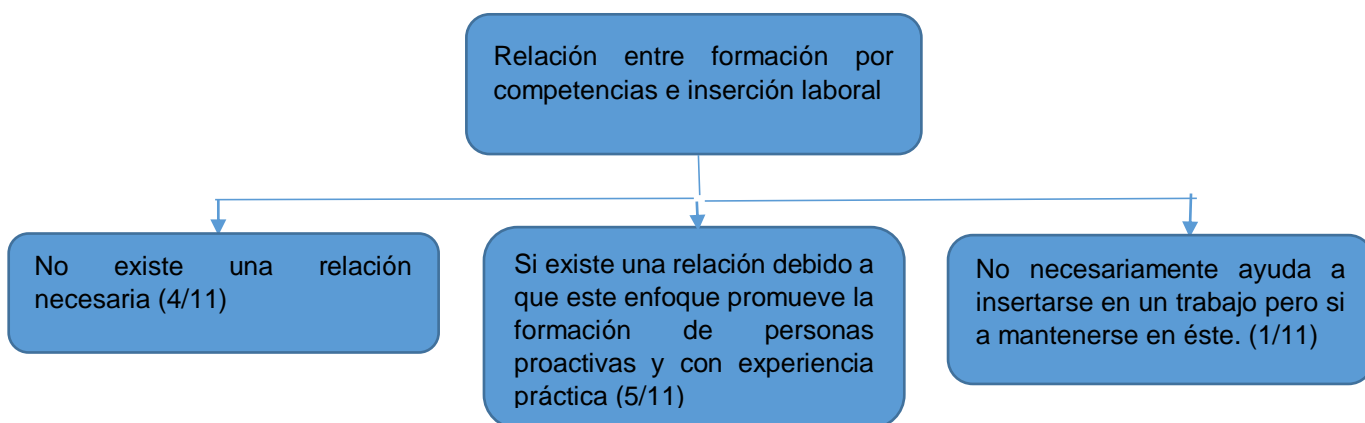


Figura 6. Se presentan las creencias que tienen los entrevistados respecto a la relación entre el enfoque de formación por competencias y la inserción laboral. Las cifras al lado de las principales categorías indican la cantidad de personas cuya respuesta se asoció a esa categoría.

Nota: Elaboración propia

Objetivo específico 3. Determinar qué actitudes tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral.

Tabla 5

Actitudes que tienen los estudiantes respecto a que se enseñe con el enfoque de formación por competencias en las instituciones de Educación Superior y a que se enseñe con este enfoque en la universidad

Tipo de actitud	Razones	
	Educación Superior	Universidad
Actitud positiva	<p>Sí (6/11)</p> <p>Razones de la actitud positiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece el desarrollo de competencias • Facilita obtener metas • Cambios en la forma de educar: centrada en el estudiante • Favorece mayor involucramiento del estudiante con su formación 	<p>Sí (11/11)</p> <p>Razones de la actitud positiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece el desarrollo de competencias • Facilita obtener metas • Cambios en la forma de educar: centrada en el estudiante • Favorece mayor involucramiento del estudiante con su formación • Nueva forma de evaluación • Se promueve un mejor aprendizaje • Ayuda a resolver problemas • Contribuye a formar líderes • Enfoque coherente con los valores de la universidad y la necesidad de modernizarse
Actitud ambivalente	<p>Sí (1/11)</p> <p>Razones de la actitud:</p> <p>Aspectos que le agradan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promueve el desarrollo del estudiante <p>Aspectos que le desagradan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sólo se apoya a los estudiantes que tienen buenas calificaciones y a los otros no 	<p>No se presentó</p>
Actitud neutra	<p>Sí (1/11)</p> <p>Razones de la actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de claridad acerca de los aspectos que el enfoque considera. 	<p>No se presentó</p>

Elaboración propia

Nota: Las cifras al lado de las principales categorías indican la cantidad de personas cuya respuesta se asoció a esa categoría.

Tabla 6

Importancia del enfoque de formación por competencias para obtener un trabajo

Valoración del enfoque de formación por competencias	Razones
Sólo para obtener un empleo (3/11)	<ul style="list-style-type: none"> • personas con experiencia en la aplicación del conocimiento • personas preparadas para desenvolverse en el campo • personas que han desarrollado competencias de comunicación • personas preparadas para competir
Para obtener un empleo y permanecer en éste (2/11)	<ul style="list-style-type: none"> • haber desarrollado habilidades como liderazgo, capacidad de resolver problemas • mayor control de sí mismos • capacidad de adaptarse
Sólo para mantenerse en el empleo (1/11)	<ul style="list-style-type: none"> • existe mucha competencia entre los profesionales que buscan insertarse a un empleo
No necesariamente importante para obtener un empleo (4/11)	<ul style="list-style-type: none"> • la inserción laboral depende de cada persona • las empresas contratan a egresados de universidades de prestigio • las empresas prefieren contratar psicólogos que no hayan tenido una formación especializada sino general ya que se les puede pagar un sueldo menor.

Elaboración propia

Nota: Las cifras al lado de las principales categorías indican la cantidad de personas cuya respuesta se asoció a esa categoría.

4.3. Discusión de resultados

A continuación, se presentará la discusión de los resultados teniendo en cuenta los siguientes aspectos: validez interna de la información, formulación de conclusiones e integración de resultados.

Respecto a la validez interna, la información es confiable ya que el instrumento de recolección de datos empleado ha sido sometido a criterio de expertos obteniendo una calificación superior al 80%. Respecto a la validez externa, por tratarse de una investigación cualitativa, los datos son válidos sólo para los participantes del estudio y no es posible generalizar los resultados.

Con respecto a la integración de resultados, a continuación, se comparará lo hallado en este estudio para cada uno de los objetivos, con otras investigaciones referidas en el acápite de antecedentes y con el marco teórico.

Con relación al objetivo general *conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral*, se encontró, a partir de los resultados, que esta representación social está en gestación, es decir no es una representación aún consolidada. Como lo refiere Jodelet (1984), la representación social se construye ante un fenómeno desconocido, en este caso, el enfoque de formación por competencias, es una modalidad formativa que está en proceso de darse a conocer entre los estudiantes de la universidad seleccionada. En ese sentido es importante que la representación que se cree esté alineada con lo que se propone desde este enfoque ya que la representación tendrá la función de conocimiento permitiendo comprender la realidad, la función de identidad, facilitando la unión de los grupos sociales y la función de orientación, sirviendo de guía del comportamiento (Abric, 1994) y en este caso, guía de comportamiento para el proceso de aprendizaje. Como refiere Jodelet (1984), el conocimiento se va construyendo a partir de la información que se intercambia, de la comunicación, de la educación, y en los resultados de este estudio se ha visto que es poca la información que circula respecto a la formación por competencias entre los estudiantes entrevistados.

Asimismo, es importante mencionar que se hallaron varios tipos de representación respecto al enfoque de formación por competencias, lo cual coincide con lo encontrado por Covarrubias-Papahiu (2016), quien además refiere que la población que él estudió no comparte una mirada unificada respecto a la psicología,

en el caso de esta investigación pareciera no haber una mirada unificada respecto a las características de la Educación Superior dirigida a formar psicólogos, lo cual habría contribuido a que existan diferentes tipos de representación.

Es necesario recordar, como refiere Jodelet (1984), que cuando se forma o construye una representación social intervienen dos procesos, estos son la objetivación y el anclaje. El anclaje se refiere a “la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente” (Jodelet, 1984, p.486). En el caso de este estudio la formación por competencias estaría anclada en la idea de competir entre varias personas para sobresalir, en la formación práctica y en situaciones en las que destaca el desempeño individual. Respecto a la objetivación, esta consiste en materializar el objeto social y darle imagen (Jodelet, 1984), si bien como se señaló anteriormente la representación social de la formación por competencias es una representación en gestación y eso no permite identificar de manera clara las imágenes en las cuales estaría objetivada, podríamos pensar que lo está en la imagen de una competencia entre estudiantes o profesionales, aspectos remarcados en los dibujos y en las asociaciones espontáneas de los participantes. Es importante conocer y valorar estos hallazgos ya que como propone Covarrubias-Papahiu (2016), las representaciones sociales en el ámbito educativo muestran aspectos que no siempre se ven con facilidad pero que pueden afectar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto a la relación identificada por los estudiantes entre la formación por competencias y la inserción laboral, de este estudio se desprende que sí están vinculadas pero no de manera sólida ya que existen varias representaciones y valoraciones sobre este vínculo. Por ello, las representaciones sociales de este grupo no son del todo acordes con las percepciones de los estudiantes

entrevistados por Mesinas, (2018), para quienes un universitario formado con competencias genéricas mejora su empleabilidad.

Con relación al objetivo específico 1: *Describir qué información tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral* se encontró que la información que poseen los estudiantes es escasa. Esto coincide con lo referido por Piña et al. (2017), quienes hallaron también que algunos docentes de Educación Superior que ellos entrevistaron mostraron desconocimiento respecto a este enfoque. Como refiere González (2010, citado en Asún, et al., 2013) si los estudiantes no comprenden la importancia del enfoque por competencias, es probable que no se logren beneficios cuando éste es aplicado.

En el presente estudio se encontró que los estudiantes obtuvieron información respecto a que los docentes que enseñan siguiendo el enfoque por competencias son conocedores, líderes, prácticos y confiables. Algunas de esas características como la de ser líderes, y confiables coinciden con las que se encontraron en el estudio de Rojo y Navarro (2016), en ese caso, los estudiantes de las carreras de la salud destacaron que, para un adecuado desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes deben brindar confianza, ser comprometidos y ser motivadores.

Con relación al objetivo específico 2: *Identificar las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral* se presentaron varios campos representacionales referidos al significado de las representaciones sociales como son: a) “competir”/ ser mejor, b) desarrollo del individuo/desenvolvimiento en el ámbito académico y social / integración de dimensiones del ser humano, c) el tipo de formación/nueva forma de

educación y d) la realización de diversas actividades. A su vez la representación social de la formación por competencias estaría anclada en tres ejes: la idea de competir entre varias personas para sobresalir, la formación práctica y el desempeño individual. El eje de significado de competitividad coincide con lo hallado por Piña et al. (2017) quienes encontraron que algunos docentes entrevistados concebían la formación por competencias con el hecho de competir con otros para obtener un empleo. Sin embargo, para estos autores los estudios sobre representaciones sociales de docentes evidencian que un aspecto que actúa como obstaculizador de la incorporación del enfoque en la práctica docente son los saberes que tiene anclados, valorando más su propia práctica docente y experiencia. En el caso de los estudiantes entrevistados, si bien sus prácticas previas de una educación tradicional centrada en lo conceptual y lo memorístico podrían ser una limitación para una educación por competencias, esto no parece ser un obstáculo significativo, por lo cual se podría decir que, debido a su edad o a las características de la sociedad actual, parecieran estar dispuestos a aprender de formas distintas. Otro significado al cual fue asociado el enfoque de formación por competencias en el estudio de Piña et al. (2017) fue que estas forman para la vida, lo cual, en el presente estudio, estaría vinculado a que este enfoque ayuda al desempeño académico/social, ya que al mencionar esto los estudiantes expresaban la necesidad que las personas se desarrollen en el ámbito académico pero al mismo tiempo sean capaces de enfrentar situaciones de la vida del día a día. Asimismo, formar para la vida está vinculado a otro significado manifestado en este estudio: el de la formación práctica, es decir, aquella que se expresa en la aplicación de conocimientos en situaciones de la vida diaria.

Por otro lado, la creencia de la formación por competencias como nuevo modelo o paradigma educativo también estuvo presente. Primero cuando se recogieron los significados asociados a este enfoque donde destacó el tipo de educación (centrada en el estudiante, basada en la aplicación práctica) y la concepción de una nueva forma de educación. Pero también cuando se identificó que una de las utilidades de este enfoque es la educativa en el sentido de formar mejores estudiantes y de cambiar el sistema educativo. Esto coincide con lo que postulan los teóricos de este enfoque al referirse que es concebido como un “nuevo paradigma educativo que puede hacer más efectivo el proceso de enseñanza – aprendizaje en el contexto actual” (De Miguel 2005 citado en Asún, et al., 2013). La asociación de la formación por competencias con un nuevo modelo educativo se evidenció también cuando se exploraron las creencias respecto a cómo es enseñar y cómo es aprender con el enfoque de formación por competencias. Los participantes expresaron que enseñar con el enfoque de formación por competencias implica usar teoría y práctica y la aplicación de lo aprendido, se fomenta la participación de los estudiantes y su autonomía. Asimismo, refirieron que la forma de aprender es mediante la investigación, la lectura, los debates y que estas actividades son opuestas a las estrategias memorísticas ya que consiste en aplicar el conocimiento en la práctica. Esto coincide con lo planteado por Asún et al. (2013) para quienes el modelo de formación por competencias implica cambios a nivel de la curricula, pasando del logro de objetivos a la formación por competencias e implica pasar de un enfoque centrado en el docente a uno centrado en el estudiante (Tejada, 2002, citado en Asún et al., 2013). Tobón 2006 (citado en Zapata 2015) destaca que el enfoque de formación por competencias, conlleva tres cambios que son: pasar “del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al

enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas” (p.26); pasar “del conocimiento a la sociedad del conocimiento” (p. 26); y pasar “de la enseñanza al aprendizaje” (p. 26).

Sin embargo, un significado que escapa un poco a lo planteado para el enfoque de formación por competencias y que fue referido en esta investigación, es la formación especializada, es decir la formación de psicólogos especialistas en determinados ámbitos de la carrera, lo cual además, en el caso de una estudiante, fue valorado por encima de la formación de un psicólogo general.

Por otro lado, hay varios significados evocados por los participantes que coinciden con lo planteado por la teoría del enfoque de formación por competencias. Sin embargo, se trata de una representación social en gestación y, por lo tanto, dichos conocimientos no han sido aún apropiados por los estudiantes. Ellos, además, no evocaron la formación por competencias como enfoque de su universidad de manera espontánea.

Por todo lo expuesto, estos significados no necesariamente van a guiar el actuar de estos estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien hay un reconocimiento de una utilidad social de este enfoque por parte de los entrevistados, se ha visto que, para ellos, algunos ejes esenciales de significado serían la aplicación práctica, la competitividad y el desarrollo individual, ejes de significado que podrían desvirtuar lo que la teoría del enfoque plantea, en la medida en que los significados se concentren en el “saber hacer” y se descuiden el “saber ser” y el “saber convivir”, dejando de lado además la autorreflexión y metacognición tan importante en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Tobón (2008), señala los diversos “saberes” y la perspectiva de la metacognición cuando define las competencias:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético (p.5).

Perrenoud (2003, citado en Luengo et al. 2008) destaca también el aspecto social de las competencias y señala que éstas están asociadas a “contextos culturales, profesionales y condiciones sociales” (p.5).

Por lo tanto, la representación social de la formación por competencias, en este grupo de estudio, estaría recogiendo una mirada parcial de lo que la teoría plantea o, en todo caso, una visión más similar a la anglosajona que prioriza el aspecto individual, la cual fue en su momento criticada y superada por la mirada que rescata el aspecto social e histórico de la competencia (Luengo et al. 2008). Es importante primero comprender, y luego enriquecer, la visión que tienen los estudiantes para lograr que la representación social oriente un comportamiento dirigido a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y no a obstaculizarlo.

Otro aspecto importante que exploró este objetivo de estudio fue la identificación de las creencias de la formación por competencias en su relación con la inserción laboral. Al respecto, los estudiantes tuvieron distintos tipos de creencias. Por un lado, la creencia de que sí existe una relación y la creencia de que no necesariamente ayuda a insertarse en un trabajo pero si a mantenerse en éste. Estas creencias se vinculan con lo referido por Fonocubierta et al. (2016, citado en Mesinas 2018) quien manifiesta que un universitario formado con competencias genéricas aumenta su acceso al mercado laboral, su desempeño y su empleabilidad. Pero por otro lado, están también aquellos estudiantes que no

encontraron una relación necesaria entre formación por competencias e inserción laboral y consideraron también que la formación universitaria es sólo un apoyo para la inserción laboral. Estas opiniones podrían vincularse con lo referido por Franco y Ñopo (2018) quienes señalan que las dificultades de empleo pueden estar relacionadas con deficiencias en la Educación Superior. Es decir, para los participantes entrevistados que no identificaron un vínculo estrecho entre formación por competencias e inserción laboral, habría detrás la idea que la Educación Superior no necesariamente contribuye a la obtención de un empleo formal y esto podría estar vinculado a que consideran que esto ocurre porque la educación brindada no es de calidad o porque no es suficiente para favorecer la inserción laboral. Al respecto, algunos estudiantes señalaron que hay otras características personales que se deben desarrollar para obtener un empleo.

Finalmente, con relación al objetivo específico 3 *Determinar qué actitudes tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral*, se encontró que la mayoría de entrevistados tiene una actitud favorable frente a la formación por competencias en la Educación Superior y todos valoran que este enfoque se esté incorporando en su universidad. Del mismo modo, Burga (2019) encontró que los estudiantes que entrevistó valoran las estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo. Por el contrario, en el estudio de Piña et al. (2017), realizado con docentes, algunos de ellos mostraron oposición respecto a la formación por competencias, expresaron su preocupación y la percibieron como una dificultad al no saber qué es ni cómo fomentarla. Estos autores concluyeron que es necesario que los docentes se apropien de este enfoque. En esa misma línea, el estudio de Covarrubias-Papahiu (2016), realizado con docentes evidencia que la mayoría está en contra del enfoque. Entre las

razones de este rechazo está el hecho de ser asociado a una orientación globalizadora y tecnocrática, vinculándola a políticas neoliberales y empresariales, los docentes que sí estuvieron a favor destacaron que favorece el fortalecimiento de saberes técnicos y prácticos que facilitan la adecuación al mercado laboral, también resaltaron que este enfoque tiene una mirada sistémica y constructivista que integra saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. De igual manera Vidal (2018) encontró que los docentes entrevistados mostraron confusión y tensión respecto a este enfoque. En el caso del estudio realizado para esta tesis, a pesar de ser una representación social en gestación, la valoración positiva de la formación por competencias puede ser un aspecto favorable para que los estudiantes incorporen este enfoque en su proceso de aprendizaje. Como mencionan Piña, et al. (2017) las representaciones sociales contienen una valoración ya sea positiva o negativa que incluirá el comportamiento y esto se da también respecto a las reformas educativas.

Sin embargo, a pesar de la valoración positiva hallada en este estudio respecto a la incorporación de este enfoque, los estudiantes han recibido poca información al respecto y las creencias que tienen no parecen estar del todo incorporadas en ellos.

Con relación a la actitud frente a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral los estudiantes tuvieron diversas actitudes coherentes con las creencias identificadas al respecto. Para algunos si es importante este enfoque para obtener un empleo, para otros lo es incluso para mantenerse en éste, para otros sólo es importante para mantenerse en el empleo mientras que para otros no necesariamente es importante para insertarse laboralmente.

Respecto a los tipos de competencias más valorados para la inserción laboral, los estudiantes dieron diversos tipos de respuestas. Para algunos las más importantes son las competencias genéricas, para otros lo son las específicas mientras que para otros ambas competencias son importantes. Por el contrario, en el estudio de Mesinas (2018), los estudiantes entrevistados le otorgan mayor peso a las competencias genéricas para obtener un trabajo. En el mismo sentido, el Banco Mundial (2011, citado en Franco y Ñopo, 2018) y Becerra y La Serna (2010), realizaron estudios en el Perú identificando en el primer caso que los empleadores demandan más habilidades socioemocionales y en el segundo caso que se priorizan las competencias blandas en la selección de personal, hallazgos que sería útil que los estudiantes entrevistados conozcan.

Finalmente, con relación a cómo mejorar la implementación del enfoque de formación por competencias, un participante refirió la necesidad de analizar cómo se viene dando y evaluar los aspectos positivos y negativos, lo cual coincide con Yáñez y Ortiz (2015) quienes sugieren que se dé una discusión académica acerca de si el modelo por competencias es pertinente o no en la universidad. En esa misma línea Mesinas (2018) planteó que la universidad debe revisar su propuesta formativa para fortalecer el enfoque por competencias.

El estudio de las representaciones sociales de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias ha permitido identificar la información, creencias y actitudes respecto a este enfoque y su relación con la inserción laboral, lo cual, ha facilitado conocer en qué medida estas se relacionan o no con la propuesta teórica de dicho modelo. Como manifiesta Flores – Ochoa (1996, citado en Benegas y Fornasero, 2004) los modelos pedagógicos se sustentan en una concepción de persona que se quiere formar y si no hay coincidencia entre el

modelo y los discursos de los estudiantes es posible que las ventajas que conllevaría poner en práctica este enfoque no se den (González, 2010 citado en Asún et al., 2013). En ese sentido, como lo expresa Covarrubias-Papahiu (2016), en el ámbito de la Educación Superior, estudiar las representaciones sociales favorece el desarrollo de prácticas educativas que recojan las propuestas y necesidades de docentes y estudiantes.

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

A continuación, se formularán las conclusiones derivadas del estudio.

Respecto al objetivo general se puede señalar que la representación social de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral está en gestación. La representación social de la formación por competencias estaría anclada en tres ejes: la idea de competir entre varias personas para sobresalir, la formación práctica y el desempeño individual. Del mismo modo, estaría objetivada en la imagen de competir entre varios profesionales o varios estudiantes.

Con relación al objetivo 1, se describió la información que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral. Esta proviene básicamente de los docentes y autoridades de la universidad y es una información escasa. Dicha información está asociada al ámbito laboral y a la formación universitaria.

Respecto al objetivo 2, se identificó que las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias evocan varios campos representacionales como son a) “competir”/ ser mejor, b) desarrollo del individuo/desenvolvimiento en el ámbito académico y social / integración de

dimensiones del ser humano, c) el tipo de formación/nueva forma de educación y d) la realización de diversas actividades. Con respecto a las creencias sobre la relación entre formación por competencias e inserción laboral, no hay una relación sólida, es decir, desde las “teorías de sentido común” de las personas entrevistadas, la formación por competencias podría influir en la inserción laboral pero no es un elemento imprescindible. Algunos tienen la creencia de que no existe una relación necesaria entre formación por competencias e inserción laboral, otros creen que sí existe una relación y finalmente algunos consideran que no necesariamente ayuda a insertarse en un trabajo pero si a mantenerse en éste.

Con relación al objetivo 3, se determinó que los estudiantes tienen una actitud favorable frente a la formación por competencias en la Educación Superior pero esta actitud es más fuerte con relación a que este enfoque se incorpore en la universidad en la que estudian. Respecto a la actitud frente a la formación por competencias y su relación con la inserción laboral también es favorable pero no es fuerte. Para algunos si es importante formarse con este enfoque para obtener un empleo, para otros lo es para insertarse y para mantenerse en éste, otros participantes sólo lo consideran valioso para mantenerse en el empleo, mientras que para otros no necesariamente es importante para insertarse laboralmente ni para mantenerse.

5.2. Recomendaciones

A partir de los resultados encontrados en la presente investigación y con la finalidad de promover el fortalecimiento de la educación brindada en la universidad considerada en este estudio y la aplicación del enfoque de formación por competencias en favor del desarrollo de los estudiantes, se formulan algunas recomendaciones.

Como se ha señalado, la representación social del enfoque de formación por competencias está en gestación, por ello se sugiere promover la construcción de una representación social acorde con lo que se propone desde la teoría de este enfoque, es decir, dirigida a fortalecer la autonomía de los estudiantes como gestores de su propio aprendizaje y conjugando el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer. Esto pasa por lograr que estudiantes y docentes se apropien de este enfoque de una manera no solo teórica sino reflexiva y vivencial.

Respecto a la información que tienen los estudiantes sobre el enfoque de formación por competencias se sugiere que se creen varios canales de difusión del mismo como la lectura y debate de documentos informativos, reuniones de discusión entre docentes y estudiantes, foros con estudiantes de diversas carreras, mesas redondas de análisis de ventajas y desventajas de ponerlo en práctica. Para ello es necesario que el cuerpo docente sea sensibilizado y capacitado de manera permanente en el uso de este enfoque. Pero sobre todo, se requiere que los docentes conciban a los estudiantes como sujetos autónomos, capaces de ejercer sus derechos y de conducir su aprendizaje. Asimismo, es necesario que los docentes comprendan que los estudiantes son interlocutores cuyas ideas es importante respetar y de quienes ellos pueden también aprender. Para lograr este cambio de perspectiva se pueden poner en marcha talleres dirigidos a docentes con metodología participativa, así como reuniones de acompañamiento a los docentes, promoviendo en ambos casos espacios en los que ellos puedan reflexionar y debatir acerca de su rol, del proceso enseñanza – aprendizaje, de la autonomía y recursos con los que cuenta el estudiante, entre otros. Así se logrará deconstruir y reconstruir sus visiones acerca de los estudiantes y acerca de la

educación, promoviendo un diálogo más horizontal y de interaprendizaje entre docentes y estudiantes.

Respecto a las creencias de los entrevistados sobre la formación por competencias, estas deben ser analizadas por ellos mismos. Para ello se sugiere realizar talleres en los que se implemente una clase modelo siguiendo el enfoque de formación por competencias y otra siguiendo el enfoque tradicional memorístico, para que los estudiantes puedan comparar y discutir acerca de estos enfoques e identificar las ventajas de la formación por competencias. Sería oportuno también que los estudiantes participen de reuniones de evaluación acerca de cómo se está aplicando el enfoque de formación por competencias en la universidad. Esto sería además una retroalimentación valiosa para los docentes y las autoridades responsables del currículo.

Es importante que se realicen debates o encuentros de discusión en los que los estudiantes incorporen y valoren otros aspectos de la formación por competencias que no han sido destacados por ellos en este estudio, como la necesidad de reflexionar y analizar el propio aprendizaje, el sentido ético de su formación, el saber convivir, así como el aspecto social y colectivo de las competencias, comprendiendo así el rol que tienen como estudiantes y futuros profesionales en la sociedad. De no promover la reflexión y apropiación de la dimensión social y de la dimensión ética del enfoque de formación por competencias con los estudiantes, este podría desvirtuarse y correr el riesgo de que se asuma con una visión parcial, más técnica, pragmática e individualista.

Finalmente, respecto a las actitudes de los estudiantes hacia la relación entre formación por competencias e inserción laboral se sugiere realizar talleres en los que se fortalezcan sus competencias genéricas como el trabajo en equipo, la

empatía, el liderazgo y se simulen situaciones de la realidad en las que deben ponerlas en práctica, realizando posteriores discusiones acerca de si estas competencias favorecen o no la inserción laboral y cómo es que la favorecen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. En: Abric, J. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Asún, R., Zúñiga, C. y Ayala, M., (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación* no 38, pp. 277-304.

Balarín, M.; Alcázar, L.; Rodríguez, M. y Glave, C. (2017). *Transiciones inciertas. Una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables a Lima*. Lima: GRADE

Becerra, A y La Serna, K. (2010). *Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Benavides, M., León, J., Haag, F. y Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Lima: GRADE, 2015. (Documento de investigación, 78)

Benegas, M. y Fornasero, S. (2004). Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-47.53 Vol. II N° 2 (Diciembre 2004).

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Burga, G. (2019). *Percepciones de los estudiantes de psicología sobre el uso del portafolio y su aporte al aprendizaje autónomo en una universidad privada de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en

educación con mención en currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cano y Fernández (2016). Competencias de los egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2016, 14(2), 187-203

Covarrubias-Papahiu, P. (2016). Representaciones docentes de la Educación Basada en Competencias. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 73-132. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.120>

Cueva, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos vol. XXXVII*, núm. 147, 2015.

Champín, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*. 2014;31(3):566-71.

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación". En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Estrada, M., Fuentes, R. y Vázquez, J. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje, implementado en el modelo por competencias: perspectivas de los jóvenes universitarios de la UANL- México En: Leyva, O., Ganga, F., Fernández, J. y Hernández, A. *La formación por competencias en la educación superior*. (pp. 233-254). México D.F.: Tirant Humanidades.

- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp-495-506). Buenos Aires: Paidós
- Franco, A. y Ñopo, H. (2018) *Ser joven en el Perú, educación y trabajo. Avances de investigación 37*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de:
<http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/490/AI37.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ganga, F., González, A. y Smith, C. (2016). Enfoque por competencias en la educación superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En: Leyva, O., Ganga, F., Fernández, J. y Hernández, A. *La formación por competencias en la educación superior*. (pp. 45-64). México D.F.: Tirant Humanidades.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Mexico D.F.: McGraw Hill.
- Hernández, A. y Paz, L. (2016) valoración de la formación integral desde la percepción Estudiantil a partir de los modelos educativos por objetivos y competencias en FACPYP En: Leyva, O., Ganga, F., Fernández, J. y Hernández, A. *La formación por competencias en la educación superior*. (pp. 215-323). México D.F.: Tirant Humanidades
- Hernández, R., Méndez, S., Mendoza, C. y Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de investigación*. Mexico D.F.: McGraw Hill

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018 a). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe nacional. Censos 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018 b). *Perú: Indicadores de empleo e ingreso por departamento. 2007-2017*. Lima: INEI.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp- 469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (1989), *Les représentations sociales*, París: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 21 - Junio 2011* (133-154)
- Ley general de educación. Nº 28044. Diario oficial El Peruano. Lima, 17 de julio del 2003.
- Ley del Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la calidad educativa Nº 28740. Diario oficial El Peruano. Lima, 23 de mayo del 2006.
- Ley universitaria Nº 30220. Diario oficial El Peruano. Lima, 9 de julio del 2014
- Loli, C. (2018). *El desarrollo humano en la universidad y la demanda por una formación profesional: un estudio de caso de una facultad de comunicación en Lima* Tesis para optar el grado de maestro en educación con mención en docencia e investigación en educación superior. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- Lozoya, E., y Cordero, R. (2016). Una visión de las competencias educativas su implementación y evaluación en la educación superior. En: Leyva, O., Ganga, F., Fernández, J. y Hernández, A. *La formación por competencias en la educación superior*. (pp. 65-92). México D.F.: Tirant Humanidades.
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.
- Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, tercera edición de la sexta en inglés (2010). México: Manual Moderno.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Mesinas, C. (2018). *Percepción de los egresados de una carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Miranda, A. y Alfredo, M. (2018). Políticas y leyes de primer empleo en América Latina. Tensiones entre inserción y construcción de trayectorias. *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 31, n.º 42, enero-junio 2018*, pp. 79-106.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1963). *Attitudes and opinions*. Annual Revue of Psychologie, 14. Pp.231-260.

- Netzahualcoyotl, M. (2014), Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista iberoamericana de Educación Superior*. Núm. 15 Vol. vi 2015.
- Obradovic, S. & Howarth, C. (2017). Social Representations. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Social Theory*. UK : London School of Economics and Political Science.
- Organización Internacional del Trabajo (2004). R195 - *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*, 2004 (núm. 195). Recuperado de: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R195
- Organización Internacional del Trabajo (2016). *Panorama laboral América Latina y El Caribe*. Lima: Oficina regional para América Latina y El Caribe.
- Organización Internacional del Trabajo (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor – Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo*. Oficina Internacional del Trabajo – Ginebra: OIT, 2019
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Piña, J.; Escalante, A.; Ibarra, L. y Fonseca, C. (2017). El modelo basado en competencias Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Nueva Época – Año 10, núm. 41 – octubre 2016 / marzo 2017* (pp. 158-178).
- Rojo, R. y Navarro, N. (2016). Competencias genéricas adquiridas, según estudiantes de una carrera de la salud. *Investigación en educación médica*. 2016; 5(19). 172-181.

- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía K., (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima: Universidad Ricardo Palma
- Sistema Nacional de Evaluación acreditación y certificación de la calidad educativa (2017). *Modelo de acreditación institucional para universidades*.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo*. Recuperado de: <http://www.youblisher.com/p/192708-revista/>
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México D.F.: CIFE.
- Tuning, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina (Informe Final del Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidad Norbert Wiener (2018). *Código de ética para la investigación*. Lima.
- Universidad Norbert Wiener. (2019). *Resolución directoral Número 10-2019-D-UPNWSA*
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm o
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Unzué, M. (2019). Una mirada sobre la educación superior en América Latina. *Revista de educación y derecho. Education and law review Número 19*. Octubre 2018- Marzo 2019

- Valdés, A. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Verdier, E. y Vultur, M. (2018). La inserción laboral de los jóvenes: un concepto histórico, ambiguo y societal. *Cuestiones de Sociología*, 19, e067. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468904e067>
- Vidal, F. (2018). *Implicancias de la implementación del enfoque currículo por competencias en las concepciones y desempeño docente en la facultad de agropecuaria y nutrición de una Universidad pública de Lima*. Tesis para optar por el grado académica de Maestro en educación con mención en docencia universitaria e investigación en educación superior. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Vidal, M., Salas, R., Fernández, B. y García, A. (2016). Educación basada en competencias. *Educ Med Super vol.30 no.1* Ciudad de la Habana ene.-mar. 2016.
- Villardón-Gallego, L. (2016). *El porqué y el cómo de las competencias genéricas en la educación superior. Segundo encuentro internacional universitario: Las competencias genéricas en la educación superior*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones e torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13 (1), 23-34.

- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de las CEPAL 92*• Agosto. 2007.
- Yamada, G. y Oviedo, N. (2017). El auge de la educación superior y el riesgo de subempleo profesional: ¿estamos ante una creciente burbuja mundial? En: Yamada, G. y Lavado, P. (Ed.), *Educación superior y empleo en el Perú: una brecha persistente* (pp. 15-36). Lima: Universidad del Pacífico.
- Yáñez, H. y Ortiz, A. (2015). Exploración del uso de las competencias académicas definidas en el proceso educativo y formativo en Psicología. *Psicogente*, 18(34), 336-350. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.509>
- Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la educación superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8, (2), 24-33.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Supuestos	Dimensiones	Codificación a priori	Diseño metodológico
<p>Problema general</p> <p>¿Cómo son las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>¿Qué información tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Describir qué información tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.</p>	<p>Supuesto general</p> <p>Conocer las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral permitirá tomar decisiones para mejorar la formación por competencias brindada por la universidad.</p> <p>Supuestos específicos</p> <p>Describir la información que tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral permitirá mejorar los contenidos que se transmitan acerca de este tipo de formación.</p>	<p>Información que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fuente de información • Tipo de información • Información acerca de docentes que enseñan con el enfoque de formación por competencias • Ideas o conceptos asociados 	<p>Tipo de investigación</p> <p>Aplicada con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico.</p> <p>Técnica: Entrevista</p>

<p>¿Cuáles son las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral?</p>	<p>Identificar las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral.</p>	<p>Identificar las creencias de los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral facilitará realizar acciones para promover creencias que favorezcan esta formación.</p>	<p>Creencias que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Características de egresado formado con este enfoque • Enseñar / aprender con este enfoque • Utilidad del enfoque • Relación enfoque formación por competencias con inserción laboral • Actitud respecto a este enfoque en instituciones de Educación Superior y en universidad 	<p>semiestructurada</p> <p>Instrumento: Guía de entrevista</p>
<p>¿Cómo son las actitudes que tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral?</p>	<p>Determinar qué actitudes tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral</p>	<p>Determinar qué actitudes tienen los estudiantes de psicología respecto a la formación por competencias brindada en una universidad privada de Lima y su relación con la inserción laboral permitirá implementar estrategias para cambiar las actitudes a favor de la formación por competencias.</p>	<p>Actitudes que tienen los estudiantes respecto a la formación por competencias</p> <p>Moscovici citado en Cueva (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de este enfoque en desarrollo personal, desarrollo social y trabajo • Tipos de competencias importantes 	

Anexo 2: Guía de entrevista ¹

Ficha de información general

Seudónimo entrevistado: _____	Ciclo de estudios: _____ Turno: _____
Sexo: F __ M __	Edad: _____
Año de ingreso: _____	Estudia en la universidad desde 1er ciclo SI NO Desde qué ciclo _____
Trabaja: SI NO Especificar en qué:	
Ha realizado trabajos o prácticas vinculadas a la psicología: SI NO ¿cuánto tiempo? _____ Especificar en qué:	

Introducción / rapport inicial:

Buenos días, mi nombre es Catalina Hidalgo. A continuación te voy a realizar algunas preguntas referidas a tu formación en esta universidad. La idea es solo recoger tus opiniones, no es una evaluación de tu desempeño ni de los cursos, por lo cual no hay respuestas correctas o incorrectas. Todas las opiniones que me des son muy importantes. A continuación voy a grabar la entrevista para poder registrar tus opiniones sin que me olvide de alguna pero

¹ El presente instrumento fue validado por juicio de expertos.

como ya te mencioné, tu nombre no será usado, cuando realice el informe de resultados usaré un seudónimo. Asimismo se mantendrá la confidencialidad, tus opiniones serán usadas sólo para fines de este estudio.

Vamos a iniciar

1. Cuéntame ¿cómo son tus cursos? ¿cómo es la metodología que usan tus profesores para enseñar?
2. ¿Sabes si la universidad sigue alguna modalidad o forma de enseñanza? ¿Cuál? ¿Cómo se llama?
3. ¿qué es lo primero que se te viene a la mente cuando te digo “formación por competencias”? ¿a qué palabras lo asocias? ¿en qué te hace pensar, con qué lo relacionas?
4. ¿Has oído hablar de la formación por competencias, del enfoque por competencias? ¿Qué has oído? ¿Qué has leído? ¿qué más sabes al respecto?
5. Si tuvieras que describir el enfoque de formación por competencias por, medio de un dibujo ¿cómo sería ese dibujo? Dame ahora un ejemplo donde se evidencie la formación por competencias
6. ¿Dónde has oído hablar al respecto? ¿de quienes? *Indagar si oyó dentro del ámbito universitario (de los estudiantes / docentes / autoridades /cursos, lecturas) o fuera del ámbito universitario.*
7. ¿Por qué y para qué crees que se ha creado/existe esa forma de enseñanza - aprendizaje?
8. ¿Quiénes crees que han creado esta forma de enseñar -aprender (de formación por competencias) y por qué / para qué?
9. ¿Qué piensas acerca de ese enfoque, de esa modalidad de enseñanza? ¿qué opinas?

10. ¿Estás de acuerdo, estás en desacuerdo o te da igual que en se enseñe así, con el enfoque de formación por competencias en las universidades? ¿te parece importante que se enseñe con este enfoque? ¿por qué?
11. ¿para qué sirve ese enfoque de formación por competencias?
12. ¿cómo es enseñar siguiendo el enfoque de formación por competencias? Dame un ejemplo
13. ¿cómo es aprender / estudiar siguiendo el enfoque de formación por competencias? Dame un ejemplo
14. ¿cómo son los profesores que enseñan con el enfoque por competencias? ¿qué características tienen?
15. ¿cómo es la evaluación en el enfoque de formación por competencias? ¿Cuáles serían los indicadores para evaluar el logro de los resultados esperados? ¿qué instrumentos se usan? Dame un ejemplo
16. ¿cuáles crees que son las características de un egresado de psicología que ha recibido su formación universitaria con este enfoque? ¿y qué competencias ha desarrollado?
17. ¿cuán importante crees que es el enfoque de formación por competencias para obtener un trabajo (formal, estable, el que te sientas bien)? ¿por qué?
18. ¿crees que las personas que aprenden con ese enfoque van a conseguir trabajo más rápido o se van a demorar más en conseguirlo? ¿Por qué?
19. ¿cuán importante crees que es el enfoque de formación por competencias para tu desarrollo personal? ¿para el desarrollo de la sociedad? ¿por qué?
20. ¿acá en la universidad enseñan con ese enfoque de formación por competencias?
Si su respuesta es sí ¿por qué enseñan así? ¿cómo sabes que enseñan así?
Si su respuesta es no ¿Por qué no enseñan así?

21. ¿En que medida los silabos se elaboran por competencias? ¿cómo así, cómo son? En qué te darías cuenta de eso: contenidos, forma de evaluación objetivos, organización del curso etc.
22. ¿En los cursos (profesores, metodología, evaluación) se usa este enfoque y se centran en el desarrollo de competencias? ¿cómo así, cómo son?
23. *Para los que contestaron que en la universidad se enseña con este enfoque: ¿Estás de acuerdo o estás en desacuerdo en que en la universidad se enseñe así, con el enfoque de formación por competencias? ¿por qué? Para los que respondieron que en la universidad no se enseña por competencias preguntar: ¿Estarías de acuerdo en que en la universidad se enseñe así, con el enfoque de formación por competencias? ¿por qué?*
24. *Si su respuesta es sí: Y qué crees que se podría mejorar para incorporar de manera más adecuada el enfoque de formación por competencias en la universidad?(si no se menciona espontáneamente indagar por docentes, metodología, evaluación)*
25. *Si su respuesta es no ¿qué crees que se podría mejorar en la formación de la universidad? (si no se menciona espontáneamente indagar por docentes, metodología, evaluación)*
26. ¿Qué relación ves entre la formación universitaria y el trabajo? ¿el profesional que termina su formación universitaria y el obtener un trabajo (*para ver como relaciona como una de las finalidades el conseguir trabajo*)
27. ¿has oído de los tipos de competencias? ¿cuáles son? ¿en qué se diferencian? *Si no ha oído preguntar por competencias genéricas /transversales /específicas / profesionales y si no conoce lo que son **definirlas***
28. ¿cuáles te parecen más importantes para tu desarrollo personal /profesional / y para obtener trabajo (formal, estable, el que te sientas bien) las competencias genéricas o transversales o las específicas o profesionales? ¿por qué?

29. ¿y de las competencias genéricas que conoces, cuáles conoces? ¿y cuáles de esas crees que son más importantes para obtener un trabajo y mantenerte en el trabajo? ¿por qué?

30. Luego *darle lista de competencias genéricas y hacer la misma pregunta*

31. ¿Hay algo más que quieras añadir sobre el tema del que hemos hablado y que te parezca importante mencionar?

Muchas gracias por tu tiempo y disposición

Definiciones de apoyo

Competencias técnicas o específicas: referidas a una carrera específica o profesión

Competencias genéricas: “son transversales a las especialidades, están relacionadas al desarrollo personal y van alineadas al aprendizaje a lo largo de la vida”. (Proyecto Tuning citado en Mesinas, 2018, p.16)

Tipos de competencias genéricas

- capacidad de análisis y síntesis
- capacidad de organización y planificación,
- comunicación oral y escrita,
- habilidades para manejar las TICS
- resolución de problemas
- toma de decisiones
- capacidad crítica y autocrítica
- trabajo en equipo
- habilidades interpersonales
- habilidades de investigación,
- adaptación a nuevas situaciones,
- creatividad,
- liderazgo,
- conocimiento de culturas
- otras

Anexo 03 – Validez del instrumento

Resultados del Informe de opinión de expertos

Juez 01: Carlos Pulido Cavero

Juez 02: Alicia Quintana Sánchez

Juez 03: Vivian Landázuri Wurst


El resultado para los ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN E INFORME fue el siguiente:

JUEZ	INDICADORES	En inicio	En proceso	Suficiente	Logrado	Sobresaliente
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%-	81-100%
Juez 01	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					95 %
Juez 02	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					96 %
Juez 03	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					97 %
Promedio						96%

El resultado para la VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO fue el siguiente:


JUEZ	CRITERIOS	SÍ	NO
	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	X	
	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	X	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	X	
	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	X	
Juez 01, Juez 02 y	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	X	
Juez 03	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	X	
	¿El número de ítems es el adecuado?	X	
	¿Los ítems del instrumento son válidos?	X	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		X
	¿Se debe eliminar algunos ítems?		X

Juez 01


ESCUELA DE POSGRADO
 Maestría en Docencia Universitaria

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
1. Claridad	El instrumento está formulado con un lenguaje especializado con la variable establecida.					95
2. Objetividad	El instrumento responde al marco teórico de las variables de estudio.					100
3. Actualidad	El instrumento se encuentra acorde con las necesidades de información que se pretenden investigar.					100
4. Organización	Existe una organización lógico-semántica en la redacción de las preguntas.					95
5. Eficiencia	El instrumento comprende a los aspectos metodológicos					100
6. Intencionalidad	El instrumento ha sido adecuado para valorar la variable en estudio.					95
7. Consistencia	El instrumento se sustenta en aspectos teórico-científicos.					90
8. Coherencia	Existe coherencia lógico-semántica entre las variables, indicadores y demás criterios de estudio.					95

Av. Arequipa 440 con Jr. Larrañaga y Uruburo 110. Urb. Santa Beatriz / Av. Petit Thouars 2021, Linceo
<https://www.facebook.com/uwiener/> Fono (01) 700-5355


ESCUELA DE POSGRADO
 Maestría en Docencia Universitaria


9. Metodología	La estrategia responde al propósito del cuestionario					95
10. Pertinencia	El instrumento es útil para la presente investigación.					95

III - OPINIÓN DE APLICACIÓN:

Una herramienta tecnológica para la psicología de vanguardia, que generará conceptos innovadores para el estudio de este tipo de poblaciones que tienen estas temáticas de complejo abordaje.

IV - PROMEDIO DE VALORACIÓN: 96

LUGAR Y FECHA: Lima, 1 de julio de 2019


 FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI: 25578580

Av. Arequipa 440 con Jr. Larrañaga y Uruburo 110. Urb. Santa Beatriz / Av. Petit Thouars 2021, Linceo
<https://www.facebook.com/uwiener/> Fono (01) 700-5355

VALIDACION DEL INSTRUMENTO

No.	PREGUNTA	APRECIACIÓN		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	X		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	X		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	X		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	X		
5	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	X		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	X		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	X		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	X		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		X	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		X	

Aportes y/o sugerencias:

LUGAR Y FECHA: Lima, 1 de julio de 2019



FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI: 25578580

Juez 02


ESCUELA DE POSGRADO
 Maestría en Docencia Universitaria

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
1. Claridad	El instrumento está formulado con un lenguaje especializado con la variable establecida.					90
2. Objetividad	El instrumento responde al marco teórico de las variables de estudio.					100
3. Actualidad	El instrumento se encuentra acorde con las necesidades de información que se pretenden investigar.					95
4. Organización	Existe una organización lógico-semántica en la redacción de las preguntas.					95
5. Eficiencia	El instrumento comprende a los aspectos metodológicos					95
6. Intencionalidad	El instrumento ha sido adecuado para valorar la variable en estudio.					95
7. Consistencia	El instrumento se sustenta en aspectos teórico-científicos.					95
8. Coherencia	Existe coherencia lógico-semántica entre las variables, indicadores y demás criterios de estudio.					95

Av. Anaspiza 440 con Jr. Larrabure y Unanue 110. Urb. Santa Beatriz / Av. Peñi Thours 2021, Lince/
<https://www.facebook.com/uwiener/> Fono (01) (51) 706-5555



ESCUELA DE POSGRADO
 Maestría en Docencia Universitaria

9. Metodología	La estrategia responde al propósito del cuestionario						90
10. Pertinencia	El instrumento es útil para la presente investigación.						95

III.- OPINIÓN DE APLICACION:
 ¿Qué aspectos tendría que modificar, incrementar o suprimir en los instrumentos de investigación?
 • Mejorar la redacción de las preguntas 17 y 23.

IV.- PROMEDIO DE VALORACIÓN: **95**

LUGAR Y FECHA: Lince, Julio 2019


 FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI: 07572804

Av. Anaspiza 440 con Jr. Larrabure y Unanue 110. Urb. Santa Beatriz / Av. Peñi Thours 2021, Lince/
<https://www.facebook.com/uwiener/> Fono (01) (51) 706-5555

VALIDACION DEL INSTRUMENTO

No.	PREGUNTA	APRECIACIÓN		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	X		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	X		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	X		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	X		
5	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	X		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	X		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	X		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	X		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		X	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		X	

Aportes y/o sugerencias:

LUGAR Y FECHA: lima, Julio 2019

Alicia Quintana
FIRMA DEL EXPERTO

INFORMANTE DNI:

07572804

Juez 03



ESCUELA DE POSGRADO
Maestría en Docencia Universitaria

II.- ASPECTOS DE LA EVALUACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
1. Claridad	El instrumento está formulado con un lenguaje especializado con la variable establecida.					95
2. Objetividad	El instrumento responde al marco teórico de las variables de estudio.					100
3. Actualidad	El instrumento se encuentra acorde con las necesidades de información que se pretenden investigar.					95
4. Organización	Existe una organización lógico-semántica en la redacción de las preguntas.					100
5. Eficiencia	El instrumento comprende a los aspectos metodológicos					95
6. Intencionalidad	El instrumento ha sido adecuado para valorar la variable en estudio.					95
7. Consistencia	El instrumento se sustenta en aspectos teórico-científicos.					95
8. Coherencia	Existe coherencia lógico-semántica entre las variables, indicadores y demás criterios de estudio.					100

Av. Arequipa 440 con Jr. Larrabure y Umanue 110. Urb. Santa Beatriz / Av. Petit Thouars 2021, Lince/
<https://www.facebook.com/uwiener/> Fono (01) (51) 706-5555



ESCUELA DE POSGRADO
Maestría en Docencia Universitaria

9. Metodología	La estrategia responde al propósito del cuestionario					95
10. Pertinencia	El instrumento es útil para la presente investigación.					95

III.- OPINIÓN DE APLICACION:

¿Qué aspectos tendría que modificar, incrementar o suprimir en los instrumentos de investigación?

- Mejorar la redacción de las preguntas 5, 8, 9, 20.

IV.- PROMEDIO DE VALORACIÓN: 97

LUGAR Y FECHA: Lima, julio 2019


FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI: 07863043

Av. Arequipa 440 con Jr. Larrabure y Umanue 110. Urb. Santa Beatriz / Av. Petit Thouars 2021, Lince/
<https://www.facebook.com/uwiener/> Fono (01) (51) 706-5555

VALIDACION DEL INSTRUMENTO

No.	PREGUNTA	APRECIACIÓN		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	x		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	x		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	x		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	x		
5	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	x		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	x		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	x		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	x		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		x	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		x	

Aportes y/o sugerencias:

LUGAR Y FECHA: Lima, julio 2019


FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI: 07863043

Resultados aplicación piloto

Se aplicó una entrevista piloto a una estudiante de psicología de séptimo ciclo de una universidad privada de Lima.

La entrevista duró un aproximado de 40 minutos. Previo a la aplicación de la entrevista se le explicó los objetivos de la investigación, se señaló que su participación es voluntaria y que se guardará el anonimato y la confidencialidad. Seguidamente se le entregó el consentimiento informado para que lo firme en señal de conformidad.

Luego de la aplicación de la entrevista se le realizó las siguientes preguntas:

1. ¿qué te pareció la entrevista?
2. ¿Hay alguna pregunta que no hayas entendido?
3. ¿Qué opinas del orden de las preguntas?
4. ¿Qué opinas del tiempo que ha durado la entrevista?
5. ¿crees que hay alguna pregunta que faltaría añadir? ¿cuál?

La estudiante entrevistada señaló que la entrevista le pareció muy interesante y que en ningún momento se aburrió ni quiso detenerla. Asimismo, refirió que las preguntas fueron claras y que el orden le parecía el correcto. Respecto al tiempo mencionó que fue el adecuado en la medida que la entrevista le pareció entretenida. No sugirió añadir más preguntas.

Anexo 4: Formato de consentimiento informado

La presente investigación denominada “Representaciones sociales sobre la formación por competencias y su relación con la inserción laboral en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima– 2019” tiene como objetivo recoger las opiniones de estudiantes de psicología respecto al tipo de formación que vienen recibiendo, en particular la formación por competencias. La investigación es conducida por Catalina Hidalgo Henríquez (con DNI 07258349), estudiante de la Maestría de Docencia Universitaria de la UPNW.

Si accedes a participar en este estudio, te pediré que respondas a una entrevista que durará aproximadamente una hora.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Tus respuestas serán identificadas con un código y por lo tanto, serán anónimas. Grabaré la entrevista para evitar olvidar algo que sea importante. Tu participación en este estudio es voluntaria y puedes dejar de participar en el momento que desees sin que esto te perjudique de ninguna forma.

Agradezco tu participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado(a) del objetivo, duración y otras características de la investigación.

Reconozco que mi participación es voluntaria y que la información que yo provea en el curso de esta investigación es confidencial.

Nombre

Firma del Participante

Fecha

Anexo 5 - Cartas de aprobación para la recolección de datos

Lima, 15 de Julio de 2019

Licenciada

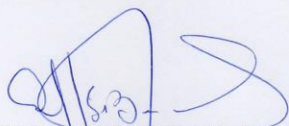
CATALINA HIDALGO HENRÍQUEZ

De mi consideración:

En atención a su solicitud para la aplicación de instrumentos de evaluación que permitan conocer las creencias y actitudes tienen los estudiantes respecto a este enfoque de formación por competencias que será expuesta a través de su investigación titulada: titulada "Representaciones sociales sobre la formación por competencias y su relación con la inserción laboral en estudiantes de psicología de la Universidad Privada Norbert Wiener – 2019".

Luego de la coordinación y aceptación de los alumnos para poder aportar a su estudio, queda autorizada su solicitud para la realización de la aplicación, previa explicación a los estudiantes de los instrumentos y objetivos de la investigación.

Atentamente,



Alfredo Jesús Barrientos Carbajo
Docente Tutor
Universidad Norbert Wiener
Escuela Académica de Psicología

Lima, 16 de diciembre 2019

Dr. Víctor Urbano Katayama
Director
Escuela Académico Profesional de Psicología

Por medio de la presente reciba un cordial saludo, mi nombre es Catalina Hidalgo Henríquez, soy licenciada en psicología y actualmente estudiante de la maestría de docencia universitaria de la Universidad Privada Norbert Wiener (UPNW).

Estoy elaborando mi tesis titulada "Representaciones sociales sobre la formación por competencias y su relación con la inserción laboral en estudiantes de psicología de la Universidad Privada Norbert Wiener – 2019". A través de esta tesis busco conocer qué creencias y actitudes tienen los estudiantes respecto al enfoque de formación por competencias la cual me permitirá brindar recomendaciones para fortalecer la formación brindada por la universidad. La metodología empleada en la investigación es de enfoque cualitativo y la técnica es la entrevista.

En el proceso de la investigación he tenido que realizar 11 entrevistas a estudiantes de la UPNW para lo cual he contado con la colaboración del docente Barrientos. Tanto el docente como los estudiantes han sido informados previamente de los objetivos y alcances de la investigación. La participación de los estudiantes ha sido voluntaria y se mantuvo el anonimato y la confidencialidad. Asimismo se tomaron en cuenta los principios del Código de ética de la UPNW.

Agradezco a la Escuela que usted dirige, al docente Barrientos y a los estudiantes por su colaboración con esta investigación.

Saludos cordiales

Catalina Hidalgo Henríquez

DNI: 07258349

Código estudiante: 2018900656

p.d. El título de mi tesis cuenta con aprobación de la Escuela de Posgrado

