

COMPETENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: LAS VOCES DE SUS ACTORES

Cadoche, Lilian; Zoratti, Omar; Prendes, María C; Manzoli, Darío E.; Vaira, Natalia
Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Litoral. lcadoche@fcv.unl.edu.ar

Resumen

Las competencias sociales constituyen una herramienta básica en las relaciones interpersonales para alcanzar un grado óptimo de bienestar y ajuste social. Estas habilidades deberían requerirse en todos los espacios educativos y más en la Universidad, en donde se modelan los futuros profesionales quienes deben estar capacitados para comunicarse eficazmente, coordinar equipos, resolver conflictos interpersonales, etc. En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL desarrollamos una investigación en la que intentamos poner en debate estas competencias. Inscribimos este proyecto desde el paradigma interpretativo, bajo un diseño mixto en el que, describimos la situación desde la voz de sus actores (docentes, alumnos, empleadores) para luego hacer un abordaje cualitativo en el que tratamos de comprender la realidad circundante en su carácter específico.

Establecimos como hipótesis que mejorar las competencias mejora la formación e inserción laboral de los egresados y que pueden fortalecerse desde las propuestas pedagógicas. Se trata de un diseño longitudinal, la unidad de observación es la Facultad de Ciencias Veterinarias y la unidad de análisis los alumnos de dicha carrera.

Los primeros resultados delimitaron el concepto de competencias sociales emergentes del compromiso educativo; encuestas a empleadores permitieron conocer sus expectativas al respecto; entrevistas personales y escalas de autopercepción a docentes y alumnos reflejan las competencias sociales reales y deseadas del escenario educativo. Su contraste con las aspiraciones del mercado laboral abre interrogantes, interpela al diseño curricular y sus estrategias de formación.

1. Introducción.

El siglo XXI se inició en un contexto de globalización de los mercados y de las economías, de grandes cambios culturales y sociales y de rápidos avances científico-tecnológicos; ámbitos todos en constante interacción. Todos estos cambios derivan en rediseños del mundo del trabajo y del perfil de los trabajadores, así como en transformaciones en las necesidades de

formación de los ciudadanos para que puedan participar responsablemente y no queden excluidos de los beneficios sociales. *“En este contexto, se reintroducen viejas discusiones como las referidas a la relación entre educación y trabajo y a la formación que deben ofrecer las instituciones educativas (en todos sus niveles) para preparar a los profesionales y trabajadores que se insertarán en el mundo laboral”* (Mastache, 2007, p.11).

Esta misma autora afirma que *“...buena parte de la denominada “crisis” del sistema educativo puede considerarse como una consecuencia de estas nuevas (y no tan nuevas) exigencias, frente a las cuales se han intentado diversos caminos, sin que se hayan podido aún articular soluciones que resulten pertinentes para los distintos grupos interesados.*

Los acuerdos acerca de la función de la educación que era posible identificar a fines del siglo XIX y principios del XX han perdido vigencia y no lograron ser reemplazados por otros con la suficiente legitimidad. Hoy ya no se le pide al sistema educativo que los alumnos –futuros ciudadanos, trabajadores, profesionales– sepan determinados recortes disciplinares y tengan hábitos adecuados (sean “disciplinados”). Se exige que los egresados hayan desarrollado habilidades que suponen competencias transversales de distinta índole. El correcto manejo de información y de medios informáticos, competencia para el trabajo en equipo, capacidad de comunicación, liderazgo, condiciones destacadas para el trabajo en ambientes cambiantes, inciertos y ambiguos, solidaridad con la complejidad del entorno, tolerancia a la diversidad.

La formación en el nivel superior plantea la necesidad de modificar el paradigma educativo actual para desarrollar valores, actitudes, habilidades, destrezas y aprendizajes significativos, en los que docentes y alumnos interactúen cooperativamente, transformándose el acto educativo, en un intercambio rico en contenidos conceptuales pero también en experiencias de interrelación, de mutua confianza, de intercambio asertivo de ideas, de comunicación efectiva y eficiente (Catalano, Avolio de Colls y Sladogna, 2004, p.38)

Es decir, la Universidad debe propiciar que los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos. *Los primeros darán cuenta de marcos culturales, académicos y disciplinarios, que se traducen en los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar. Los formativos, se refieren al desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes* (Román Pérez y Diez López, 2003, p. 108).

El artículo 126 (a) de la ley de Educación, establece que: *“Los alumnos tienen derecho a una educación integral e igualitaria en calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades”.*

En un contexto más particular y desde el Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral se expresa que: *“La carrera tiene como propósito la formación integral de un profesional cuyo perfil -generalista- estará caracterizado por una persona que posea las bases científicas y humanas fundamentales, las habilidades necesarias y las actitudes morales y creativas para procurar el bien común, en los más diversos campos de aplicación de la carrera”*.

El mercado laboral insiste en la necesidad de contar con profesionales con “excelentes condiciones para el trabajo en equipo”, con habilidades para la “comunicación eficaz”, con “competencias para la resolución de conflictos interpersonales”. Las aspiraciones de los futuros empleadores no se remiten únicamente a profesionales con habilidades técnicas sino que, se incorporan exigencias relacionadas íntimamente con las habilidades sociales, que se solicitan con el mismo énfasis que las disciplinares específicas.

Postulamos que desde la Universidad, la estrategia para el logro de estos requisitos es el impulso a un proceso de enseñanza y aprendizaje que ponga el mismo acento en la formación técnica como en la humana, que permita al alumno asimilar conocimientos pero sin descuidar el desarrollo de competencias sociales y emocionales, que los capaciten para relacionarse asertivamente, no sólo para el ejercicio profesional sino también para su crecimiento como ciudadanos satisfechos y comprometidos con su entorno.

Creemos que la propuesta educativa en particular de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL, debe incluir la ponderación y estímulo de las capacidades sicosociales que resulten pertinentes. Por ejemplo, ninguna materia que aborda la formación para el ejercicio de prácticas profesionales o de desarrollos tecnológicos específicos debiera obviar la reflexión ética acerca de responsabilidad profesional y el impacto que han de producir sus efectos y consecuencias. La capacidad de comunicación es parte constituyente inevitable de la elaboración de los informes de laboratorio o de la presentación del análisis de un caso. Las capacidades para el trabajo en equipo son indispensables ya que la ciencia avanza tan rápidamente que hoy no se concibe un trabajo científico que no sea interdisciplinario.

Participan de esta propuesta varias cátedras de la carrera de Ciencias Veterinarias (Producción Animal, Medicina Interna, Cirugía General, Metodología de la Investigación, Matemática, Informática, Bioestadística), cuyos contenidos y estrategias didácticas son distintos y variados. Apoyamos la idea de que el proceso formativo debe ser reforzado con experiencias que, aunque provengan de disciplinas científicas diferentes, coincidan en sus aspiraciones de construir espacios de interacción donde se prioricen las buenas relaciones interpersonales, y el desarrollo de las competencias sociales.

El objetivo general de esta investigación propone:

- Fortalecer el desarrollo de competencias sociales en la formación general de los alumnos de Medicina Veterinaria.

Los objetivos específicos establecidos, expresan:

- Describir qué tipos de competencias sociales son las que demanda hoy el mercado laboral para los egresados de Veterinaria
- Indagar respecto de las habilidades sociales que estimulan y ponderan los docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL
- Describir las competencias sociales que perciben de sí mismos los alumnos de la Facultad
- Comparar los perfiles demandados y los institucionales, en lo que respecta a competencias sociales, para hallar los puntos de encuentro y las diferencias.
- Diseñar propuestas de intervención y mecanismos de evaluación que apunten a mejorar las competencias sociales tanto de los alumnos como de los docentes de la carrera de Veterinaria

Referentes teóricos-conceptuales.

La relevancia de la formación en competencias ha sido manifestada desde diferentes y significativas instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

En este sentido, los asistentes a la Reunión Internacional de Expertos convocada por la UNESCO en 1999, consideran que la actividad formativa, además de ser un medio para gestionar la vida laboral, se relaciona con las dimensiones de la ciudadanía y la sostenibilidad.

“El desafío es orientar la formación hacia la conservación y el incremento del capital natural y social, además del capital humano y económico (...) las capacidades, aptitudes y actitudes que hemos empleado hasta ahora para industrializar el planeta no son necesariamente idénticas a la que necesitamos para salvar la tierra, erradicar la pobreza y construir economías sostenibles y comunidades humanas sanas” (UNESCO-UNEVOC, 2005, p. 2). Para cumplir con estos propósitos, la UNESCO plantea varios ejes de propuestas. Uno de ellos es el estímulo al desarrollo de habilidades sociales en la formación profesional.

El proyecto Tuning para América Latina (Beneitone, 2007) (tomado de su antecesor de la Comunidad Europea) fue concebido como *“un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior que, a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada en América Latina desde los perfiles buscados para los egresados”*. Tiene como

meta, impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos universitarios, desde el punto de vista de las *competencias* que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. En su informe final del 2007, se establece un listado de las 27 competencias “genéricas” para todos los perfiles profesionales, entre las cuales se encuentran: Capacidad de comunicación oral y escrita; Capacidad crítica y autocrítica; Capacidad para actuar en nuevas situaciones; Capacidad para tomar decisiones; Capacidad de trabajo en equipo; Habilidades interpersonales; Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes; etc. Se puede apreciar entonces el énfasis puesto en el desarrollo de habilidades sociales.

A pesar de las múltiples definiciones que se pueden encontrar en la literatura sobre el concepto de “competencia”, la mayoría de ellas coinciden en destacar que toda competencia es aprendida o susceptible de aprendizaje y desarrollo, e implica, necesariamente, la realización adecuada de un determinado tipo de actividades o tareas. Por ejemplo, las competencias se refieren según unos autores a “*los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad*” (Pereda Berrocal y Sanz Gomez, 2003, p.16); según otros autores, son el “*conjunto de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para realizar actividades diversas (ejercer una profesión, resolver problemas) con un cierto nivel de calidad y eficacia, y de forma autónoma y flexible*” (Bisquerra, 2003, pp.7-43).

Para una aproximación teórica al estudio de las competencias, los expertos concluyen que existen tres principales perspectivas o modelos teóricos (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, cit por Mastache 2007, p. 41; Royo y Del Cerro, 2005, p.453):

- El modelo conductista, analítico o molecular, originario de EEUU, que concibe el desempeño competente como “aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas”.
- El modelo de cualidades o atributos personales, originario de Gran Bretaña y calificable de “funcionalista” (Royo y Del Cerro, 2005, p.453). En este modelo la competencia se concibe como una combinación de atributos subyacentes (rasgos) al desempeño exitoso, los cuales se definen usualmente de forma amplia, permitiendo su aplicación en diversos contextos.
- El modelo holístico o integrado, surgido en Francia. Este enfoque entiende a las competencias como el resultado de la interacción dinámica entre conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, y rasgos de personalidad, movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentre el individuo (Vargas, 2001, p. 42).

Nuestro planteamiento teórico de las competencias sociales se enmarca en el modelo holístico, y en este sentido coincidimos con Le Boterf (2001, p.56) que afirma que *“la competencia es una construcción, el resultado de una combinación y movilización doble de recursos incorporados o personales (conocimientos, cualidades personales, experiencia, ...) y recursos del entorno (fuentes de información, herramientas, especialistas, etc.)”*.

El concepto específico de *Competencias Sociales*, ha ido evolucionando con el tiempo. En un primer momento Salter (1949) empleó la expresión *“personalidad excitatoria”* que más tarde sustituiría por la de *“conducta asertiva”*. Posteriormente algunos autores propusieron cambiar aquella por otra nueva, como por ejemplo *“libertad emocional”* (Lazarus,1971, cit. por Caballo, 2002, p.17) o *“efectividad personal”* (Lieberman,1975, cit. por Caballo, 2002, p.18).

A mediados de los años 70 el término *“habilidades sociales”* empezó a tomar fuerza como sustituto de *“conducta asertiva”* (Boyatzis, 1982, p. 343)

A la hora de definir qué es una conducta socialmente habilidosa se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un acuerdo explícito sobre este constructo. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981, p.102) afirman que *es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que es parcialmente dependiente del contexto cambiante. La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación.*

No hay, luego, un criterio absoluto de *“competencia social”*, así Alberti y Emmons (1986, p.46) la expresan como *“la conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los de los demás”*.

Por su parte Hersen, Bellack, Turner, Williams, Harper y Watts (1979, p. 63), la definen como *“la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social”*.

Para Phillips (1985, p.79) es *“el grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres, u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos con los demás en un intercambio libre y abierto”*.

De las distintas definiciones asumimos la conceptualización de Caballo (2002, p. 15) que afirma que se trata de *“un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un*

modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

De esta formalización se reconocen tres componentes:

- *La dimensión conductual*: las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales específicos.
- *Las variables cognitivas*: se refiere a lo que no se ve: percepción, pensamientos, creencias, etc. Es todo lo que pasa, relacionado con la mente, y que influye sobre la conducta social.
- *El contexto ambiental*: El desarrollo y práctica de las habilidades sociales está influido por las características del medio.

De las distintas definiciones existentes se pueden extraer sus características:

- 1.- Las competencias sociales son conductas manifiestas, es decir, son un conjunto de estrategias y capacidades de actuación aprendidas y que incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
- 2.- Están dirigidas a la obtención de reforzamientos sociales tanto externos como internos o personales (autorrefuerzo, autoestima) e implican una interacción recíproca.
- 3.- Están determinadas por el contexto social, cultural y la situación en que tiene lugar.
- 4- Como todo tipo de conducta, se encuentran muy mediatizadas por las ideas y creencias respecto a la situación y a la actuación propia de los demás.
- 5- Tanto las carencias como los excesos de la conducta de interacción personal pueden ser especificados y objetivados con el fin de intervenir sobre ellos.

2. Aspectos metodológicos

Inscribimos este proyecto en el marco de los paradigmas interpretativo y sociocrítico, bajo un diseño cuanti y cualitativo ya que trataremos de describir la realidad circundante y comprenderla en su carácter específico. Entendemos que ambos enfoques metodológicos coexistirán en nuestra propuesta puesto que intentaremos caracterizar las competencias sociales percibidas y/o autopercebidas por los distintos actores de este debate, con un enfoque fuertemente ideográfico, incluyendo como postula el paradigma sociocrítico, un componente ideológico, con el fin de transformar la realidad. Focalizaremos la atención en la descripción de lo individual, la existencia de realidades múltiples, lo particular del hecho que se estudia, sin la pretensión de establecer regularidades, ni generalizaciones, intentando incluir acciones que permitan modificar la realidad enmarcada.

Las descripciones categóricas que aparecen permanentemente en nuestro trabajo, no lo son porque suceden independientemente de nuestras acciones, sino que, pretendemos sean el

retrato de nuestras actividades. El proceso de la investigación pretende producir transformaciones. Las escalas, encuestas, entrevistas guionadas reflejarán aspectos de la realidad antes y después de nuestras acciones, pero con la intención de que reflejen mejoras, sensibilicen concepciones y atiendan a otros aspectos que mejoren el proceso educativo.

Coincidimos con Merino (1995, p. 43) que plantea: *¿Qué sentido puede tener el desarrollar teorías, métodos, para la enseñanza o para la evaluación, por muy sofisticados que sean, si no tienen como objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida social de los estudiantes y sus docentes...?*

El empleo de métodos cuantitativos permitió sintetizar aspectos de los resultados obtenidos con indicadores estadísticos y/o gráficos de resumen pero, la inclusión de aspectos cualitativos determinaron que el proceso de investigación no se produzca de modo lineal, sino circular, reformulándose constantemente al dictado de las nuevas aportaciones que surgieron (y surgen) como resultado de la interacción con la realidad.

Partidarios del paradigma sociocrítico partimos de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria. La investigación-acción nos permitió captar una visión activa del sujeto dentro del contexto estudiado y su extensión a la sociedad, y ponderamos la participación como elemento base. Pero como participación en la praxis, para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento. García (2003, p.51) enmarca a las formas investigativas del paradigma sociocrítico llamándolos “métodos cualitativos de investigación para el cambio social”, los cuales fundamenta en la *acción*, la *práctica* y el *cambio*. Partidarios de esta línea de pensamiento, asumimos que los elementos clave que fundamentan este tipo de investigación son: *el conocimiento se enraiza “en” y “para” la acción*: El interés no está en desarrollar una ciencia aplicada, sino una ciencia genuina de la acción; *la construcción de la realidad* comienza a manifestarse a través de la *acción reflexiva de las personas y las comunidades*; se remarca la importancia del *conocimiento experiencial*, que a su vez se genera a través de la participación con los otros.

Establecimos como hipótesis que mejorar las competencias sociales mejora la formación e inserción laboral de los egresados y que éstas competencias pueden fortalecerse desde las propuestas de intervención de los docentes. Se trata de un diseño longitudinal, tomando como unidad de observación la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL y como unidad de análisis los alumnos de la carrera de Medicina Veterinaria, siendo las principales variables objeto de indagación las competencias sociales que naturalmente y/o como resultado de la intervención en el aula lograron los alumnos (y los docentes responsables).

El diseño que elegimos está estructurado en etapas, sucesivas y complementarias, que produjeron información que refinó las ideas previas, y en cada una de ellas intentamos (y continuamos aún) dar respuesta a una pregunta de investigación:

Etapas: Etapa 1: ¿Qué son las competencias sociales?; Etapa 2: ¿Qué competencias sociales demanda hoy el mercado laboral de los Médicos Veterinarios? ; Etapa 3: ¿Qué competencias reconocen poseer los alumnos de Medicina Veterinaria desde su propia percepción; Etapa 4: ¿Qué competencias reconocen los docentes en sus alumnos de Medicina Veterinaria; Etapa 5: ¿Coinciden las expectativas de los docentes con las referidas por los alumnos en lo referente a competencias sociales deseables en los profesionales veterinarios?; Etapa 6: ¿Coinciden las expectativas del ámbito laboral con las del ámbito académico en lo referente a competencias sociales deseables en los profesionales veterinarios?; Etapa 7: ¿Qué podemos hacer como docentes para fortalecer las competencias sociales en la formación de nuestros alumnos? ¿Cómo se pueden evaluar?; Etapa 8: Implementación de acciones para mejorar y/o desarrollar algunas competencias sociales desde las propias intervenciones educativas; Etapa 9: ¿Mejoraron algunas de las competencias sociales de los alumnos luego de nuestras acciones? ¿Cuáles? ¿Lo perciben los propios actores? ¿Lo reconoce el ámbito laboral? y Etapa 10: Síntesis y valoración de las actividades realizadas y propuesta de acciones a seguir.

Como se observa, el proceso es complejo e incluye muchas miradas del mismo problema, acciones de diagnóstico previo, acciones para la modificación de aspectos deficitarios, acciones de revaloración a posteriori, toma de conciencia, retroalimentación.

Algunas de las etapas planificadas ya han sido realizadas y otras están en prueba y/o experimentación, trataremos, por razones de espacio, de volcar en este informe algunas de las conclusiones a las que hemos arribado de las primeras cinco etapas.

3. Resultados y algunas conclusiones.

Etapas: *¿Qué son las competencias sociales?*

En el primer tramo de esta investigación, buscamos relevar toda la información necesaria para conceptualizar las habilidades sociales, especialmente requeridas para un graduado universitario considerándolo como agente de cambio social. Fue importante en esta etapa identificar los componentes de una conducta socialmente competente y sus formas de manifestación y evaluación.

El análisis bibliográfico permitió identificar cuatro componentes de la competencia social:

- *Habilidad:* es la capacidad y la destreza para realizar algo. En la habilidad hay una vertiente cognitiva y otra conductual. Con el término “habilidades sociales” se designa un

amplio conjunto de acciones que permiten a las personas iniciar y mantener relaciones saludables con los demás. Las habilidades sociales son necesarias para la plena adaptación vital. En el ámbito educativo deben desarrollarse estrategias de interacción, tendientes a prevenir deficiencias comunicativas y a garantizar óptimas relaciones con los demás. Se debe aspirar a que los alumnos sean eficaces al conversar, solicitar ayuda, defender sus derechos, resolver situaciones conflictivas, integrar equipos, etc.

- *Objetivo*: Es la meta a la que se dirigen las personas en sus interacciones sociales. En el ámbito escolar, los objetivos dirigen las acciones de los alumnos hacia la consecución de una gran variedad de metas, que en general tienen que ver con reclamar la atención de los compañeros y docentes, el deseo de agradar, la obtención de buenas calificaciones, etc.
- *Estrategia*: son los planes de acción que se encaminan a alcanzar los objetivos. Las estrategias son reguladas por el propio sujeto y pueden modificarse a través de la educación. Con el paso del tiempo, las estrategias, se tornan más elaboradas y positivas, a medida que el alumno participa de experiencias sociales enriquecedoras.
- *Situación*: La realidad social condiciona las relaciones. Tanto la situación objetiva como la subjetiva influyen en los objetivos y estrategias de los alumnos. El contacto con sus pares y educadores favorece la adquisición de comportamientos, merced a los modelos que observa, a los refuerzos que obtiene de sus propias acciones.

Estos componentes de las competencias sociales parecen indicar que éstas no constituyen una realidad estática sino que es posible realizar acciones educativas que permitan su enriquecimiento. Para Moraleda (1995 p. 40), el fomento de la competencia social pasa por prestar atención a dos tipos de componentes: 1) el *comportamiento positivo*, en el que se enmarcan tanto los aspectos internos que predisponen a la interacción con los demás como a las acciones manifiestas que posibilitan las relaciones, y 2) el aprendizaje de *estrategias o habilidades* de interacción social apropiadas a las distintas situaciones.

A partir de estas ideas, nos preguntamos si es posible mejorar las competencias sociales de los alumnos en el aula. Varios autores coinciden en afirmar que pueden trabajarse a partir de cinco pilares: *empatía, asertividad, autoestima, comunicación y desarrollo moral*.

**Empatía*: es la capacidad del sujeto para ponerse en el lugar del otro.

**Asertividad*: se define como una conducta que permite a una persona actuar respetando sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los derechos de los otros.

**Autoestima*: es el aspecto nuclear de la personalidad. La autoestima supone, desde el conocimiento de las capacidades y flaquezas que se poseen, a una aceptación positiva y equilibrada de uno mismo.

**Comunicación*: Trianes, et al (1999, p. 17) señalan que las capacidades comunicativas juegan un relevante papel en la competencia social. Estas autoras, describen varios niveles en la “competencia comunicativa”: *habilidades básicas no verbales* (que actúan como prerequisites en la conversación y dependen de los valores y usos sociales de los contextos culturales); *competencia en conversaciones*, que se relacionan la capacidad para despertar el interés de alguien hacia la conversación; *habilidades lingüísticas y de persuasión*, que equivalen a tener aptitud verbal y a conocer las reglas según se trate de encuentros formales (realizar una exposición oral en clase, solicitar una revisión de un examen, etc.) o privados (expresiones de amistad, diálogo entre compañeros, etc.).

**Desarrollo moral*: El crecimiento moral está muy vinculado con el desarrollo de la competencia social y emocional. Se ha encontrado, por ejemplo, una relación positiva entre comportamiento moral y ser acogido por los compañeros, y relación negativa entre agresividad y aceptación (Jiménez, 2000, p.35). Es evidente que la capacidad de los alumnos para adscribirse voluntariamente al “bien”, interesarse por los demás y rechazar en sí mismos o en otros las acciones orientadas a producir daño son requisitos del intercambio positivo y convivencial (Martínez Otero, 2000, p.296)

Etapa 2 : *¿Qué competencias sociales demanda hoy el mercado laboral de los Veterinarios?*

Para llevar a cabo la indagación sobre las competencias demandadas al Médico Veterinario por el mercado laboral y su posterior valoración, se analizaron diversas solicitudes de empleos realizadas por empresas de insumos y productos agrícolas, industrias afines, productores ganaderos y otros posibles empleadores, que generalmente solicitan estos profesionales. Con la información obtenida se generó un orden de valoración de las competencias apuntadas como requisitos relevantes para acceder a la oferta de trabajo. Con la colaboración de profesionales de la Comunicación, se confeccionaron encuestas de fácil ejecución y análisis, con el fin de indagar objetivamente cuáles son las competencias sociales demandadas por los distintos empleadores.

Las encuestas se estructuraron sobre la base de grupos de habilidades o capacidades pertenecientes a las competencias más importantes. Dichos grupos se enmarcaron en competencias metodológicas (saber hacer), participativas (saber estar) y personales (saber ser). Las encuestas fueron en algunos casos respondidas en forma presencial y otros a través

de correo electrónico. Las mismas fueron realizadas a productores ganaderos, división de Recursos Humanos (RRHH) de distintas empresas y laboratorios de la zona de influencia de la facultad (Laboratorios Baher, Milkaut S.A, etc.), como también a empresas de Servicios que intervienen en la búsqueda laboral (Agrositio, Foroagro).

En primera instancia y en referencia a una opinión general sobre la importancia de las competencias sociales en la formación del profesional Médico Veterinario y su consideración al momento de incorporarlo a un grupo de trabajo, se destaca una respuesta positiva unánime. Respecto del análisis del grupo de las competencias metodológicas se obtuvo una mayor valoración en la “capacidad para identificar, plantear y resolver problemas”, observándose escasa importancia adjudicada a capacidades como la formulación y gestión de proyectos o el trabajo en contextos cambiantes. Dentro de las capacidades de comunicación se destacaron: la valoración de la “capacidad para hacerse entender”; “capacidad para escuchar a los demás” y “capacidad para defender sus ideas con argumentos sólidos”. De las capacidades interpersonales o de trabajo en grupo se destacó la “capacidad para organizar y planificar el tiempo” y, de las capacidades de liderazgo la “capacidad para motivar y conducir a metas comunes”.

Respecto de las competencias personales, resultó relevante la “capacidad para rendir bajo presión”. Por último, en la evaluación u ordenamiento de importancia entre los tres grupos de competencias, se destacaron las metodológicas y personales sobre las participativas.

Etapa 3: *¿Qué competencias reconocen poseer los alumnos de Medicina Veterinaria desde su propia percepción? (diagnóstico previo)*

Para una primera aproximación al reconocimiento de estas habilidades aplicamos a un grupo de 200 alumnos de todos los años de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNL, una adaptación de la escala *MESSY* de Matson, Rotatori y Helsel (1983, p.335). Esta escala validada por numerosas investigaciones fue diseñada para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. El cuestionario presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. Aquí consideramos específicamente los 5 factores siguientes: *Habilidades Sociales Apropriadas* que evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc.; *Asertividad Inapropiada*, que explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás; *Impulsividad*; *Sobreconfianza* y *Soledad*. Como resultado de la aplicación de esta escala hemos podido observar, entre otros ítems que:

- Un 60% de los alumnos dicen que a veces sienten temor de hablar en público.
- Un 50% dicen que a veces se ponen nerviosos cuando algo no les sale.
- Un 72% manifiestan que a veces les gusta trabajar solos.

- Un 66% dicen que a veces se critican mucho y tienden a pensar que nada les saldrá bien.
- El 60% dicen que siempre les gusta compartir con los demás.
- Un 42% dicen que siempre trabajan bien en equipo.
- El 60% dicen ser siempre solidarios con la gente que necesita ayuda.

Se tienen más indicadores relacionados con las percepciones que de sí mismos tienen los alumnos, mediante entrevistas personales a varios de ellos, consultas entre pares para afirmar autopercepciones, etc. y de estos datos, llama la atención que muchos de los “valores” que son habitualmente declamados socialmente, no son admitidos por estos jóvenes como formando parte de “sus propios valores”. Un gran porcentaje de los alumnos de la carrera parece no estar preocupado por compartir con los demás, por ser solidario o por ayudar al que lo necesita. Del mismo modo sorprende y preocupa que altos porcentajes de alumnos sientan temor de hablar en público, sean pesimistas y sientan con frecuencia ser impacientes, nerviosos y con tendencia a pensar que nada saldrá bien.

Etapas 4 y 5. *¿Qué competencias sociales reconocen en los alumnos, los docentes de la carrera? ; ¿Coinciden con las referidas por los alumnos en lo concerniente a competencias sociales?*

Para poner en debate la consideración de las competencias sociales en la carrera de Medicina Veterinaria confeccionamos una encuesta para los docentes acerca de las habilidades sociales deseadas y reales que ellos reconocen en los alumnos, para luego poder comparar estas respuestas con las autopercebidas por los alumnos de distintos niveles de la carrera.

Se trató de una encuesta de consignas cerradas con opción para explicaciones. Para su diseño se tomó como referencia la clasificación establecida en el programa “Te COMPETE”, (Universidad de Cantabria, 2007). En la encuesta, los profesores fueron consultados acerca de aquellas habilidades sociales que ellos consideran importantes en la formación del futuro profesional y cuáles realmente observan en sus alumnos. Participaron de la misma 64 profesores de todas las disciplinas de la carrera y de los diferentes ciclos (básico, preprofesional y profesional). La encuesta se relacionó con competencias técnicas, metodológicas y sociales. En este trabajo reportamos información de la parte de la encuesta relacionada con las competencias de *capacidades interpersonales, de trabajo en grupo y capacidad de liderazgo* (motivar y conducir hacia metas comunes, coordinar actividades, movilizar las capacidades de otros). El mismo listado anterior fue utilizado para confeccionar una encuesta para los alumnos de la carrera de Veterinaria. Un total de 230 alumnos fueron consultados sobre las competencias que reconocen poseer.

Relacionada con la competencia de comunicación, al leer los resultados, resulta llamativo que los docentes ponderen como primeras competencias a las de “hacerse entender” y “escuchar a los demás”. Aquí interpretamos que los docentes no están refiriendo deseos de logros como resultado de procesos de aprendizaje complejos, sino habilidades básicas que permitan que los alumnos posean un lenguaje oral que les facilite interactuar con cierta flexibilidad. Singularmente, aparecen en un 3er , 5to y 6to lugar las competencias que es deseable que posea todo profesional, y que deberían ser las que diferencien a un universitario tales como: asertividad; capacidad de persuasión; elocuencia en la comunicación tanto oral como escrita. Si se comparan estas competencias con las que los docentes dicen realmente observar en sus alumnos vemos que no hay un reconocimiento importante (la mayoría no las reconoce) de las competencias más complejas, sino sólo de aquellas elementales (hacerse entender y escuchar a los demás). Es posible que la intencionalidad de la propuesta educativa subyacente, se relacione con el logro de competencias de comunicación simples para luego, generar un ámbito propicio para el desarrollo de habilidades más elaboradas.

Los resultados de la encuesta a los alumnos parecen confirmar aún más esta intencionalidad didáctica ya que ellos reconocen también haber logrado habilidades para hacerse entender, escuchar a los demás y la capacidad para defender sus ideas con argumentos sólidos. En lo relacionado con la capacidad interpersonal y de trabajo en grupo, la encuesta a los docentes muestra coincidencias en la priorización del logro de competencias para el trabajo en equipo. Sin embargo, son muy pocas las cátedras que proponen el desarrollo de tareas o proyectos en colaboración, por lo que el logro de estas competencias no está alentado desde las planificaciones aunque aparezcan en el ideario que reportan.

La capacidad para organizar y planificar el tiempo es reconocida como importante para los docentes, presente en los alumnos y reconocida por estos. Debemos reconocer que esta competencia es también un imperativo del sistema ya que se trata de una carrera larga, con muchas asignaturas por año, con obligación de asistencia, con exigencias de aprobación de parciales para la regularización, etc. requerimientos que de no contar con una buena administración de los tiempos, obstaculizaría mucho el avance en la misma.

La predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas también aparece como una capacidad deseada por los docentes y observada con más frecuencia tanto por ellos como por los alumnos. Cabe aquí reflexionar respecto de las oportunidades que se les puede brindar a los alumnos para reconocer esta capacidad, que puede relacionarse tal vez con la frecuente participación de grupos de alumnos en clases de consultas, en las que junto a los docentes

conversan sobre los temas de la materia, sus dificultades, etc., momentos en los que pueden observarse las competencias para interactuar de forma más distendida.

Por último, vinculada a la capacidad de liderazgo, ni los docentes ni los alumnos muestran coincidencias importantes en el reconocimiento de esta competencia. Podemos inferir que esta falencia se debe especialmente también a los pocos ensayos de tareas en grupo que las cátedras proponen a los alumnos, lo que desde luego no permite detectar si algunos de ellos poseen potencial para esta capacidad de liderazgo. Éste es uno de los aspectos que más oportunidad brinda para abrir el debate acerca del tipo de egresado que estamos generando.

La importancia actual de las competencias sociales es reconocida por la comunidad universitaria, no obstante aún no se observan acciones concretas, en la planificación o en la propuesta académica que instalen el desarrollo y ponderación de estas capacidades al mismo nivel que las técnicas y/o procedimentales.

Pasos seguidos incompletos

Hemos realizado diferentes actividades para cumplimentar las otras etapas de esta investigación. Contamos con conclusiones preliminares respecto de las expectativas reales y deseadas de un buen número de empleadores en relación con las competencias sociales necesarias para desenvolverse eficazmente en el ámbito laboral. Aún resta comparar estas expectativas con las institucionales reportadas por docentes y alumnos de la Facultad.

Hemos realizado también distintos ensayos para estimular la emergencia de competencias sociales específicas en contextos áulicos (experiencias de aprendizaje cooperativo, aprendizaje en servicio y aprendizaje por proyectos). Para estas intervenciones hemos elaborado material didáctico adicional, no para su trabajo extracurricular sino para su debate desde las propias áreas troncales de la carrera, así como también instrumentos para la valoración de competencias transversales que se sumen al método tradicional de evaluación de estas disciplinas. Hemos realizado algunos ensayos preliminares en Matemática, Producción de animales de carne y Bioestadística, pero esta etapa está en ejecución y sus resultados sólo pueden ser tomados como hipótesis de trabajo.

Hemos organizado distintos talleres con docentes, alumnos pasantes y becarios para sensibilizar a esta parte de la población académica acerca de estos temas, instancias que han sido muy exitosas y que son objeto de nuevas solicitudes que estamos intentando satisfacer.

Hemos percibido cambios en la mirada de los integrantes de la comunidad educativa para la atención de competencias transversales que son demandadas por la sociedad. La mayoría de los docentes y autoridades reconoce que el perfil del profesional que hoy solicita el mercado laboral debe reunir condiciones que van más allá de una adecuada formación científico-

técnica. Insistir en estas exigencias, propiciar el debate continuo y alentar estrategias didácticas que sin descuidar el rigor estrictamente disciplinar valoren la formación en competencias sociales es nuestro objetivo, ya no como opción sino como obligación para procurar profesionales satisfechos que den respuestas creativas y comprometidas a una sociedad cada vez más exigente.

4. Bibliografía

- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1986). *Your perfect right* (5ª. ed). Impact: California.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol 1, nro. 21, pp.7-43. España.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., Rhee, K. (2000): Clustering Competence in Emotional Intelligence, en Barn, R y Parker, J (eds), *The Handbook of Emotional Intelligence*. p. 343-362. Jossey-Bass: San Francisco.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. , Siglo XXI (5ª ed.). Madrid.
- Catalano, A. M., Avolio de Colls, S., Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y nociones metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo: Buenos Aires.
- García, M (2003): Entrenamiento en competencias. *Revista Encuentros en Psicología Social*, Vol 1 (3), p. 27-32. España.
- Hersen, M., Bellack, A. S., Turner, S. M., Williams, M. T., Harper, K. y Watts, J. G. (1979). Psychometric properties of the Wolpe-Lazarus assertiveness scale. *Behavior Research and Therapy*, vol 17, pp.63-69. EEUU.
- Jimenez, M. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones*. Aljibe. España.
- Lazarus, A. (1971). *Behavior Therapy and Beyond*. Landmark. Sudafrica
- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Ariel. Barcelona.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, nº 1, p. 295-318. Valencia, España
- Mastache, A. (200). *Formar personas competentes*. Ed. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Matson, J.; Rotatori, A., y Helsel, W.(1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, vol 21, pp. 335-340. EEUU

- Meichenbaum, D., Butler, L. y Grudson, L.(1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (Comps.), *Social competence*. p.102 Guilford Press. Nueva York.
- Merino, C. (1995): *Metodología cualitativa de la investigación psicosocial*. UNAM-CISE. España.
- Moraleda, M. (1995) *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia*. Promolibro. Valencia.
- Pereda, S., Berrocal, F. y Sanz Gomez, P. (2003). Los perfiles de exigencias en la ocupación del profesional de recursos humanos. *Revista Psicología desde el Caribe*. No. 12, pp.13-38, Universidad del Norte. Colombia.
- Phillipps, E.L. (1985). Social Skills: History and prospect. En L.L'Abate y M.A. Milan (Eds.), *Handbook of Social Skills Training and Research*. Wiley. Nueva York.
- Beneitone, P; Esquetini, C; Gonzalez, J; Maletá, M; Siufi, G; Wagenaar, R. (2007). Informe final - Proyecto Tuning - América Latina. Publicaciones de la Universidad de Deusto. España.
- Roman Perez, M., Diez Lopez, E. (2003). *Aprendizaje y Curriculum. Diseños curriculares aplicados*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Royo, C., Del Cerro, A. (2005): Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes.¿Hacia dónde se dirigen? En *Psicología social y problemas sociales* , Vol 4. p. 453-460. Nueva Biblioteca. Madrid.
- Salter, A.(1949): Conditional reflex therapy, citado por Camacho Gomez, C y Camacho Calvo M. (2005) en Habilidades sociales en la infancia. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual* Vol.3 N°1. España.
- Trianes, M; De La Morena, M. y Muñoz, A. (1999): Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar, Málaga. Aljibe.
- UNESCO – UNEVOC (2005). Boletín número 11.
- Universidad de Cantabria (2007) “Programa Te COMPETE” en http://www.coie.unican.es/mainfile.asp?bloque=orientacion&tag=te_compete Consulta: 20 de Noviembre de 2008.
- Vargas, F., Casanova, F., Montanaro, L. (2001): *El enfoque de competencia laboral: Manual de formación* consultado el 11 de Noviembre de 2009 en http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cintefor/publ/man_cl/index.htm.Cintefor/OIT. Montevideo.