



**1**

**ORIENTADOR  
DE COMPETENCIAS  
GENÉRICAS**

## EQUIPO DE TRABAJO

**Oscar Jerez**, Coordinador y Responsable (CEA - FEN - UChile)  
**Rosa Bahamondes** (Área de Inglés - FEN UChile)  
**Miguel Castro** (NexoRSU - FEN UChile)  
**Rodolfo Chiple** (CEA - FEN UChile)  
**Francisco García** (NexoRSU - FEN UChile)  
**Tomás González** (CEA - FEN UChile)  
**Beatriz Hasbún** (CEA - FEN UChile)  
**Kathleen Koehler** (LASPAU affiliated with Harvard University)  
**Matías Lee** (Secretaría de Estudios - FEN UChile)  
**Ricardo Mancilla** (CEA - FEN UChile)  
**Sylvia Rittershausen** (CEA - FEN UChile)  
**Lorena Salas** (CEA - FEN UChile)  
**Gabriela Valenzuela** (CEA - FEN UChile)  
**Deborah Westin** (University of Richmond)

---

## COMITÉ ACADÉMICO DE VALIDACIÓN

**Freddy Coronado** (Depto. de Control de Gestión y Sistemas de Información - FEN UChile)  
**Soledad Etchebarne** (Depto. de Administración - FEN UChile)  
**Antonio Farías** (Depto. de Control de Gestión y Sistemas de Información - FEN UChile)  
**Luis Jara** (Depto. de Control de Gestión y Sistemas de Información - FEN UChile)  
**Edgar Kausel** (Depto. de Administración - FEN UChile)  
**Javier Nuñez** (Depto. de Economía - FEN UChile)  
**Verónica Pizarro** (Depto. de Control de Gestión y Sistemas de Información - FEN UChile)  
**Joseph Ramos** (Depto. de Economía - FEN UChile)  
**Rodrigo Uribe** (Depto. de Economía - FEN UChile)  
**Fraçois Vallyes** (IESALC - UNESCO)  
**María Paulina Zunino** (Depto. de Control de Gestión y Sistemas de Información - FEN UChile)

---

## COMITÉ ESTUDIANTIL DE VALIDACIÓN

**Paulina Astudillo** (Contador Auditor, Ingeniería en Información y Control de Gestión - FEN UChile)  
**Alejandro González** (Ingeniería Comercial - FEN UChile)  
**Mohit Karnani** (Ingeniería Comercial - FEN UChile)  
**Eduardo Lobos** (Ingeniería en Información y Control de Gestión - FEN UChile)  
**Simón Rioseco** (Ingeniería Comercial, Mención Administración - FEN UChile)  
**Josué Salinas** (Ingeniería en Información y Control de Gestión - FEN UChile)

---

## CORRECCIÓN DE ESTILO

**Carolina Cares** (NexoComunicaciones - FEN UChile)

---

## DISEÑO GRÁFICO

**Guido Olave** (Unidad Diseño Pregrado - FEN UChile)  
**Cristián Trincado** (Unidad Diseño Pregrado - FEN UChile)

---

## ISBN:

**978 - 956 - 19 - 0909**

---

## IMPRENTA:

Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios © 2015 Todos los Derechos Reservados

---

# ORIENTADOR DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

---



# INDICE

---

<b>Presentación</b>	6
<b>Introducción</b>	7
<b>Principios Orientadores del Modelo Educativo UChile y la Reforma Curricular de Pregrado en FEN</b>	8
Modelo Educativo de la Universidad de Chile	8
Reforma Curricular en FEN	8
Desde un currículo planteado por objetivos hacia uno orientado por resultados	9
Definición de competencia	10
Tipos de competencia	11
<b>Competencias Genéricas en FEN</b>	12
Competencias y Subcompetencias Genéricas FEN	13
Competencia de Comunicación en una Segunda Lengua	14
Competencia de Comunicación Efectiva	18
Competencia de Discernimiento Ético	21
Competencia de Pensamiento Crítico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	24
Competencia de Responsabilidad Social	27
Competencia de Rigurosidad Profesional	29
Competencia de Trabajo En Equipo	31

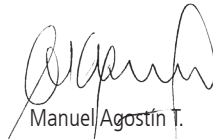
# PRESENTACIÓN

Tengo el agrado de presentar a la Comunidad Universitaria el “Orientador de Competencias Genéricas” para las Escuelas de Pregrado. Este producto es el fruto de tres años de trabajo conjunto entre profesionales, académicos y estudiantes de nuestra Facultad, y expertos internacionales, con el propósito de definir, consensuar y orientar el desarrollo de las Competencias Genéricas que se han comprometido en las reformas curriculares en pregrado.

Este documento responde a los compromisos y esfuerzos que realizamos como universidad pública para formar profesionales de la economía y los negocios, con Excelencia y Visión Global, considerando la inclusión y la diversidad como atributos irrenunciables de una educación de calidad.

Felicito al equipo responsable de este trabajo, que sin duda significa una gran contribución para el desarrollo de Competencias Genéricas en nuestros estudiantes, y que aporta a la preparación de profesionales integrales, capaces de enfrentar los desafíos de nuestro país.

Cordialmente,



Manuel Agustín T.  
DECANO

FACULTAD DE ECONOMÍA Y NEGOCIOS

# INTRODUCCIÓN

Las reformas curriculares impulsadas en las Escuelas de Pregrado de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, acorde a los lineamientos institucionales y a las tendencias nacionales e internacionales, han incorporado a la formación profesional las Competencias Genéricas asociadas al perfil del egresado. Esta denominación radica en su relevancia para interactuar exitosamente en el campo profesional desde una Visión Global y con criterios de Excelencia que caracterizan a nuestros egresados.

En dicho contexto el objetivo del “Orientador de Competencias Genéricas” es proporcionar a la comunidad universitaria un marco de referencia para la incorporación de dichas competencias en los procesos formativos, estableciendo los parámetros para el desarrollo, monitoreo y evaluación de estas competencias en nuestros estudiantes.

Este documento se divide en dos partes. En la primera, se encontrarán las directrices de la Universidad y de la Facultad que sustentan el enfoque formativo que subyace a la propuesta de las Competencias Genéricas. En la segunda parte, se presenta la estandarización de cada una de las competencias, realizada por medio de entrevistas en profundidad con especialistas e informantes clave nacionales e internacionales, y validadas con grupos de académicos y de estudiantes de nuestra Facultad. Pretendemos revisar y actualizar este marco de referencia cada cuatro años, a partir de los resultados de la implementación, la opinión de la comunidad universitaria, y los requerimientos del entorno a la formación de profesionales para la economía y los negocios.

Finalmente, queremos agradecer a todos los profesionales y académicos que han participado en el proceso de elaboración de este importante orientador, liderado por el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de nuestra Facultad.

Cordialmente,



Ariel La Paz  
Director

Escuela de Sistemas de Información y Auditoría



Claudio Bravo-Ortega  
Director

Escuela de Economía y Administración

# I. PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL MODELO EDUCATIVO UCHILE Y LA REFORMA CURRICULAR DE PREGRADO EN FEN

## MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

En los últimos años, la Universidad de Chile ha encabezado un profundo proceso de modernización del Pregrado, orientado tanto por las tendencias internacionales y nacionales en Educación Superior, como por las necesidades emergentes de la sociedad y el mercado. Estas modificaciones implican focalizar la formación en el desarrollo de competencias para el logro del perfil de egreso. Los principios que orientaron estos procesos de modernización fueron sistematizados en el Modelo Educativo de la Universidad (2010), y dicen relación con:

*“(...) promover una pedagogía centrada en el estudiante, valorar el tiempo del estudiante y adoptar el Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), privilegiar los métodos activo-participativos, adoptar la formación por competencias como elemento conductor del currículo, desarrollar las competencias genéricas sello, incluyendo la comunicación en un segundo idioma, promover estrategias metodológicas y dispositivos evaluativos adecuados para las competencias a desarrollar, todo lo anterior, orientado por el perfil de egreso como referente”.*

En este sentido, el foco de la formación está puesto en el estudiante, lo que genera una atención particular por el desarrollo de competencias y metodologías innovadoras e inclusivas que fomenten el desarrollo de profesionales integrales preparados para enfrentar los desafíos actuales de su campo.

El objetivo de implementar un modelo basado en competencias apunta a fortalecer el desarrollo de los estudiantes en torno al “saber hacer”, para que puedan adaptarse de mejor manera a las nuevas exigencias profesionales a nivel social y al mercado laboral. En un modelo de este tipo no basta sólo con abordar el dominio cognoscitivo y el suministro de información, pues el logro de las competencias requiere que los contenidos tengan sentido (Abarca-Fernández, 2010). De este modo, FEN busca desarrollar aprendizajes significativos que trasciendan la memorización de definiciones, conceptualizaciones o saberes estáticos. En otras palabras, los estudiantes se convierten en protagonistas de su aprendizaje, y el docente se involucra activamente siendo mucho más que un simple comunicador de conocimientos. Para lograr una formación centrada en el estudiante, uno de los elementos contemplados en el Modelo Educativo de la Universidad de Chile corresponde a la Innovación Curricular.

## REFORMA CURRICULAR EN FEN

La Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, inicia el proceso de reforma curricular en el año 2009, comprometiéndose a las dos escuelas que la conforman: la Escuela de



Sistemas de Información y Auditoría (ESIA), y la Escuela de Economía y Administración (EEA). Concretamente, las reformas intencionaron: i) la transformación de la formación a un enfoque basado en competencias acorde a los desafíos y las tendencias internacionales a nivel de educación superior; ii) el alineamiento de las titulaciones que ofrece FEN con los requerimientos de los “stakeholders” o grupos de interés; iii) el diseño de un ciclo básico común a las diferentes carreras; y iv) la adopción de un enfoque de aprendizaje activo, centrado en el estudiante y orientado al logro de las competencias explicitadas en el perfil de egreso.

En ese sentido, los nuevos programas de pregrado se comprometen con el desarrollo de un profesional integral, cuyo perfil incluye competencias genéricas y específicas. Las Escuelas de Pregrado FEN han definido siete Competencias Genéricas, que han sido decretadas en el plan de formación<sup>1</sup>. Éstas son: Comunicación en una Segunda Lengua, Comunicación Efectiva, Discernimiento Ético, Pensamiento Crítico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones, Responsabilidad Social, Rigurosidad Profesional, y Trabajo en Equipo.

La incorporación del enfoque basado en competencias en la educación superior se basa en la necesidad de adquirir, integrar y movilizar conocimientos de forma contextualizada y proyectando el desempeño hacia la disciplina, el mundo del trabajo y la sociedad. Para la Universidad de Chile, en general, y para FEN, en particular, es relevante que sus estudiantes y egresados tengan la experiencia de vivir un proceso de enseñanza y aprendizaje bajo esta perspectiva, para fortalecer sus habilidades para la vida.

## DESDE UN CURRÍCULO PLANTEADO POR OBJETIVOS HACIA UNO ORIENTADO POR RESULTADOS

Las universidades modernas, tal como las conocemos, han definido tradicionalmente los planes formativos desde lo que el docente “debía entregar”, “transferir” o “comunicar” a sus estudiantes. A partir del contexto global que se ha suscitado con la democratización del acceso al conocimiento y los nuevos desafíos que la sociedad impone a las instituciones de educación terciaria, se inicia desde el mundo anglosajón el proceso de reorientar el foco de la formación hacia lo que el estudiante debe dar cuenta y lograr demostrar al final del proceso formativo.

Este espíritu ha orientado muchos enfoques formativos similares, siendo uno de ellos el de competencias. Al interior de este enfoque se distinguen tres énfasis: basados, orientados, y por competencias (Jerez, 2011).

**-Basado en competencias:** se refiere a que el diseño del currículo considera como punto de partida las competencias definidas en el perfil de egreso, ofreciendo una coherencia y articulación horizontal entre los cursos del semestre y vertical, entre los cursos de la formación. La idea fuerza es: un currículo diseñado en función del perfil de egreso.

**-Orientado a competencias:** integra lo contemplado en el primer tipo, es decir, la coherencia del currículo según el perfil de egreso, sin embargo, considera además ciertas actividades o hitos claves de manera focalizada, tanto para la integración como para la evaluación de las

<sup>1</sup>Decretos exentos N° 0018077 (EEA), 0018083 (ESIA) y 0018084 (ESIA) 2013.

competencias, es decir, propiciar las condiciones para su logro. Bajo esta modalidad no todas las actividades formativas se implementan en el aula para desarrollar competencias, ya que consideran otros elementos más allá de las mismas competencias declaradas, como son ciertas intenciones formativas difíciles de medir en un egresado, pero muy relevantes. La idea fuerza es: una formación que genera las condiciones para lograr las competencias del perfil de egreso.

**-Por competencias:** considera los dos tipos anteriores, en cuanto que el punto de partida y de llegada son las competencias del perfil de egreso, sin embargo, en este caso también se orienta el diseño de todas las actividades curriculares hacia el desarrollo de las competencias comprometidas. Generalmente, en esta modalidad se utilizan módulos formativos más que cursos, con la intención de generar integraciones profesionales más complejas durante los procesos y no solamente en hitos. La idea fuerza es: una formación que asegura el logro de las competencias del perfil de egreso.

La Universidad de Chile ha optado por un currículo "Orientado a competencias", comprometiendo no solo resultados de aprendizajes o competencias, sino que además, intencionando visiones formativas que van más allá de ciertos estándares o efectos. Dicho de otra manera, la formación se presenta de manera mixta, estableciendo competencias o resultados solo en aquello que realmente debe ser estandarizado o debe generar resultados, contemplando además actividades de formación orientadas a otros tipos de logros difíciles de medir y desarrollar únicamente bajo un modelo basado en resultados, como por ejemplo, formar profesionales capaces de cambiar el mundo, y con visiones más filosóficas del hombre y su entorno.

## Definición de competencia

La definición de competencia que ha adoptado la Universidad de Chile se alimenta de los consensos llegados por el Proyecto ALFA Tuning, y por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH):

*"Las competencias son conjuntos dinámicos e integrados de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden ser inducidos durante el proceso de formación y cuyo grado de adquisición y/o desarrollo (Logro de Aprendizaje) es susceptible de ser evaluado; las competencias, que están al servicio del perfil de egreso, requieren metodologías docentes renovadas cuyo centro es el estudiante" (Modelo Educativo, UCHILE, 2010).*

La formación de pregrado deberá estar orientada, por un lado, hacia el logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso y, por otro, hacia prácticas de enseñanza y aprendizaje coherentes y capaces de desarrollar dichas competencias. Esto desafía a los docentes a remirar y resignificar sus prácticas de enseñanza a partir de los impactos que éstas provocan en los aprendizajes de sus estudiantes.

## Tipos de competencia

Las Escuelas de Pregrado de la Facultad de Economía y Negocios han realizado las siguientes distinciones<sup>2</sup> respecto a los tipos de competencias comprometidas en los perfiles de egreso:

**-Competencias Genéricas:** son aquellas que habilitan a los estudiantes para interactuar pertinentemente con el entorno social y laboral. Se intencionan a lo largo de la formación por medio de acciones de enseñanza y aprendizaje, y no necesariamente en actividades curriculares específicas, pero que, sin embargo, son desarrolladas, monitoreadas y evaluadas en distintos hitos del proceso.

**-Competencias Específicas:** son las competencias propias de la disciplina que permiten al estudiante enfrentarse con éxito a los desafíos y quehacer de la profesión. Se desarrollan concretamente en un conjunto articulado de actividades curriculares y se agrupan en dimensiones o dominios que delimitan situaciones y acciones críticas de la profesión.

<sup>2</sup>Decreto exento N° 0018077 (EEA), año 2013.

## II. COMPETENCIAS GENÉRICAS EN FEN

La Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile identificó seis Competencias Genéricas en el proceso de reforma curricular, consideradas como fundamentales para el perfil de los egresados, oficializadas en los respectivos decretos formativos. Vale mencionar que, pese a que las tres carreras de la Facultad tienen distintas perspectivas de desempeño laboral y se fundan en conceptos disciplinares independientes, sus egresados comparten un contexto formativo, social y profesional común, con lo que se justifica la incorporación de las mismas Competencias Genéricas.

El conjunto de Competencias Genéricas para el desarrollo profesional de los estudiantes FEN se deriva de las competencias genéricas sello de la Universidad de Chile, y que, en términos globales, considera habilidades para relacionarse con otros de forma individual y colectiva: el razonamiento y la acción sobre la base de valores, el desempeño correcto en contextos laborales y la conciencia social en el desempeño de la profesión, entre otras. La conceptualización de las seis Competencias Genéricas, derivó en la separación de la comunicación efectiva en lengua castellana y en un segundo idioma, generando operativamente una competencia adicional.

La operacionalización de las seis Competencias Genéricas FEN se estructuraron siguiendo una lógica de progresión, en base a tres niveles de logro. Cada nivel corresponde a un ciclo formativo (básico, disciplinar y profesional), lo que se traduce en que el proceso de formación de los estudiantes de la Facultad concluye en el quinto año del pregrado (Tabla 1). De esta manera, cada nivel de logro se extiende por dos años en los primeros ciclos y por un año en el tercero, facilitando el desarrollo de las habilidades mediante intervenciones y actividades en más de una asignatura y favoreciendo la internalización por parte de los estudiantes.

**Tabla 1:** Estructura de la descripción de la Competencia y sus Niveles:

Competencia Genérica	Subcompetencias	Niveles de Desempeño		
		Ciclo Básico	Ciclo Disciplinar	Ciclo Profesional
1	1.1	1.1.1	1.1.2	1.1.3
	1.2	1.2.1	1.2.2	1.2.3
	1.3	1.3.1	1.3.3	1.3.3

## Competencias y Subcompetencias Genéricas FEN

Para cada Competencia Genérica establecida en los perfiles de egreso de las carreras de pregrado, se definió y validó un conjunto de subcompetencias que operacionalizan y circunscriben los alcances de cada una de ellas. En la Tabla 2 se presenta el panorama general de las competencias y subcompetencias genéricas FEN.

**Tabla 2:** Cuadro resumen de las Competencias y Subcompetencias Genéricas FEN

COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS
1.- Comunicación en una segunda lengua	1.1 Comprensión oral y escrita de discursos en una segunda lengua
	1.2 Producción oral y escrita de discursos en una segunda lengua
	1.3 Manejo de modismos y expresiones propias en una segunda lengua
	1.4 Relación activa con hablantes de otras culturas
2.- Comunicación efectiva	2.1 Análisis de contenido
	2.2 Voz propia y creativa
	2.3 Argumentación
	2.4 Producción de discursos
3.- Discernimiento ético	3.1 Identificación de dilemas éticos
	3.2 Proyección de significados y consecuencias
	3.3 Integración del componente ético en la toma de decisiones
4.- Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones	4.1 Evaluar validez
	4.2 Problematizar
	4.3 Discernir profesionalmente la mejor solución
5.- Responsabilidad social	5.1 Involucramiento de los grupos de interés
	5.2 Consideración integrada de impactos sociales, económicos y medioambientales en las propuestas y acciones de trabajo
6.- Rigurosidad profesional	6.1 Consistencia
	6.2 Exactitud
	6.3 Eficacia y eficiencia
7.- Trabajo en equipo	7.1 Relaciones interpersonales
	7.2 Colaboración para el cumplimiento de objetivos
	7.3 Gestión de conflictos

A continuación, se desarrolla cada competencia en detalle, considerando su definición, sus alcances y su progresión a lo largo de los ciclos formativos

# 1.- COMUNICACIÓN EN UNA SEGUNDA LENGUA

## Definición

La adquisición de una segunda lengua se orienta a la capacidad de comunicarse en un idioma distinto al nativo, con el fin de desenvolverse efectivamente en contextos formativos y profesionales, tomando en cuenta la cultura de origen del hablante del idioma extranjero.

## Sentido de la competencia

Tomando en cuenta la relevancia que FEN le da a la relación de sus estudiantes con contextos internacionales, esta competencia apunta a facilitar la interacción con personas e instituciones de otros países y mercados, minimizando las barreras constituidas por el idioma. La globalización y la relación creciente entre países ha impactado en las competencias que son requeridas para desarrollarse en el ámbito de los negocios. Las empresas multinacionales son un ejemplo claro, ya que una misma organización requiere adaptarse a distintos mercados, contextos socio-culturales y el manejo de una lengua extranjera, sin dejar de lado sus características distintivas. En consecuencia, la competencia de "Comunicación en una segunda lengua" responde al principio de Visión Global, acercando a sus estudiantes a la interacción con otras culturas.

Uno de los aspectos novedosos de esta competencia es la consideración de la cultura propia de los estudiantes en la relación activa con la de otros interlocutores nativos de lengua extranjera. No solo considera sus diferencias idiomáticas, sino también las distinciones y particularidades asociadas a la cultura, las creencias y las costumbres. En ese sentido, esta competencia se hace cargo de las formas de comunicación entre individuos que hablan distintos idiomas y que, además, tienen percepciones desiguales sobre el espacio, los elementos concretos y materiales, entre otros. Desde esta perspectiva, es posible fomentar el aprendizaje de otra lengua con una profundización que supone transformar las diferencias culturales en una herramienta para que el estudiante amplíe su visión de mundo y cuestione sus prejuicios.

Los logros asociados a esta competencia no están ligados únicamente a una asignatura específica de idiomas, a través de la cual se adquieren los códigos lingüísticos, semánticos y pragmáticos requeridos en las interacciones de la vida cotidiana, sino que también están ligados a las asignaturas del ámbito formativo y profesional, en las cuales la lengua extranjera permite acceder a información y conocimientos variados de la disciplina. Entender otros idiomas y comprender las culturas en que éstos son usados, otorga una mayor capacidad de acción y alcance a los futuros egresados de la Facultad, los que, sin importar su origen o condición, pueden acceder a un mundo en permanente y creciente globalización.

## Subcompetencias

Las subcompetencias que componen la competencia de “Comunicación en una segunda lengua” se presentan y definen en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIAS	DEFINICIÓN
<b>1. Comunicación en una segunda lengua</b>	1.1.- Comprensión oral y escrita de discursos en una segunda lengua	Decodificar mensajes que integran datos, conceptos, opiniones y experiencias, emitidos en una lengua distinta a la nativa, ya sea en forma oral o escrita, en contextos formativos, profesionales y sociales.
	1.2.- Producción oral y escrita de discursos en una segunda lengua	Producir mensajes que integran datos, conceptos, opiniones y experiencias a través de estrategias comunicativas pertinentes a la situación en la que el estudiante se encuentra.
	1.3.- Manejo de modismos y expresiones propias en una segunda lengua	Manejar las herramientas lingüísticas y discursivas requeridas para comprender y comunicar mensajes en cuanto a sus aspectos formales, semánticos y pragmáticos.
	1.4.- Relación activa con hablantes de otras culturas	Relacionar elementos culturales propios y extranjeros para alcanzar un tránsito comunicativo eficaz, mediante la vinculación intercultural.

La subcompetencia Comprensión oral y escrita de discursos en una segunda lengua apunta particularmente a la forma en que los estudiantes adquieren la habilidad de decodificar y comprender mensajes orales y discursos escritos de diversa naturaleza, en una segunda lengua. Implica movilizar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes en torno a tipos, formatos textuales, y situaciones comunicativas que les facilitan comprender el contexto. Además, dilucidar significados, y extraer e interpretar información pertinente y relevante de mensajes y textos en una segunda lengua en su ámbito disciplinar.

Los aprendizajes relacionados con la subcompetencia Producción oral y escrita de discursos en una segunda lengua son aquellos que apuntan a la adquisición de habilidades para seleccionar y utilizar los recursos discursivos y lingüísticos que mejor se adecúan a las circunstancias en que los estudiantes se desenvuelven. Con esta subcompetencia los estudiantes estarán familiarizados con herramientas que faciliten la comunicación de mensajes orales y la generación de discursos escritos en una segunda lengua, con un manejo técnico pero no mecánico de las mismas. Los estudiantes son capaces de identificar las características diferenciales, tanto de los distintos contextos, como de las variadas situaciones en las que se desenvuelven, y de seleccionar los recursos y estrategias lingüísticas más adecuadas, para utilizarlas en forma correcta y con seguridad en situaciones comunicativas orales y escritas en el contexto de su disciplina.

La subcompetencia Manejo de modismos y expresiones propias en una segunda lengua familiariza a los estudiantes tanto con las características distintivas formales, semánticas y pragmáticas de las diferentes herramientas lingüísticas (morfosintácticas, léxicas, fonológicas y discursivas), como con los requerimientos de uso de las mismas, ya sea para la comprensión o para la producción de mensajes en forma clara, precisa, adecuada y pertinente a los diferentes contextos y variadas situaciones en que se desenvuelven, con un manejo técnico, pero no mecánico de las mismas.

La subcompetencia Relación activa con hablantes de otras culturas dice relación con la comprensión que los estudiantes deben tener acerca de los patrones culturales de otras sociedades con que se relacionan mediante la segunda lengua. Estos patrones consideran las costumbres, valores, espacios y artefactos que, en su conjunto, permiten aproximarse a un entendimiento global de los contextos cotidianos, formativos y profesionales de otros países. De esta manera, se espera que estén capacitados para recoger y entregar información en otra lengua, además de identificar puntos de encuentro para optimizar la interacción.

A continuación se establecen los núcleos clave de cada subcompetencia y en función de ellos, se describen los diferentes niveles de logro en relación a los ciclos de formación.



NIVELES DE DESEMPEÑO			
Sub-competencias	Ciclo Básico (2 años)	Ciclo Disciplinar (2 años)	Ciclo Profesional (1 año)
<p><b>1.1 Comprensión oral y escrita de discursos en una segunda lengua</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura comprensiva</li> <li>• Escucha activa</li> </ul>	<p>1.1.1 Identifica y comprende temáticas centrales en diversos textos informativos breves, de mediana complejidad, recogiendo conceptos y contenidos para llevar a cabo tareas específicas en su lengua materna/disciplina. En situaciones y circunstancias cotidianas de interacción específicas; comprende el contenido de monólogos, diálogos y conversaciones con estructura y ritmo moderado; para dar respuesta a preguntas básicas en su lengua materna/ disciplina.</p>	<p>1.1.2 Comprende y distingue diferentes puntos de vista en textos argumentativos del área disciplinar en contextos formativos. Comprende e interpreta el sentido de interacciones comunicativas y conversaciones de mayor complejidad, integrando su propia postura.</p>	<p>1.1.3 Comprende e interpreta el contenido de diferentes tipos de textos, juzgando el alcance de posiciones y posturas, estableciendo relaciones en contextos formativos y profesionales. Interactúa con información emitida en contextos de realidad y crea contenido inédito que pueda utilizar en su contexto disciplinar y profesional</p>
<p><b>1.2 Producción oral y escrita de discursos en una segunda lengua</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación de mensajes orales</li> <li>• Generación de discursos escritos</li> </ul>	<p>1.2.1 Elabora descripciones de mediana complejidad e interactúa en conversaciones específicas y sencillas en contextos cotidianos y formativos; exponiendo sus ideas en forma sencilla y clara en distintos contextos en forma oral y escrita.</p>	<p>1.2.2 Elabora discursos expositivos de carácter disciplinar, haciendo inferencias, comparaciones y ofreciendo argumentos, e interactúa en conversaciones en contextos formativos; sin interferencia del idioma nativo, en forma oral y escrita.</p>	<p>1.2.3 Comunica en forma oral y escrita ideas complejas de carácter académico, elaborando discursos nuevos e intercambiando mensajes en contextos formativos y profesionales, sin interferencia del idioma nativo.</p>
<p><b>1.3 Manejo de modismos y expresiones propias en una segunda lengua</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de tipos discursivos</li> <li>• Recursos morfosintácticos</li> <li>• Recursos léxicos</li> <li>• Recursos fonológicos</li> </ul>	<p>1.3.1 Utiliza estructuras gramaticales de nivel intermedio y dispone del vocabulario básico para comprender e interactuar en situaciones cotidianas y conversaciones sencillas con pronunciación adecuada en situaciones específicas y para comprender y producir descripciones de mediana complejidad.</p>	<p>1.3.2 Aplica algunas estructuras gramaticales avanzadas y utiliza vocabulario diversificado en: interacciones comunicativas con cierta fluidez minimizando la interferencia del idioma nativo; la producción de discursos expositivos argumentativos de carácter disciplinar; y la comprensión de textos e interacciones de cierta complejidad.</p>	<p>1.3.3 Combina estructuras gramaticales complejas en la elaboración de discursos y en el intercambio de mensajes académicos con claridad y fluidez en contextos formativos y profesionales, sin interferencia del idioma nativo; utilizando vocabulario diversificado y técnico de la disciplina.</p>
<p><b>1.4 Relación activa con hablantes de otras culturas</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva valórica</li> <li>• Valoración de costumbres</li> <li>• Valoración de relaciones en los espacios</li> <li>• Connotación de elementos materiales</li> </ul>	<p>1.4.1 Compara los valores propios con aquellos más significativos para la cultura a la que se aproxima; analiza las principales diferencias entre las costumbres de la cultura extranjera y la propia; distingue diferencias y similitudes entre los espacios propios y los más significativos para la cultura extranjera a la que se aproxima; y describe las diferencias y similitudes en el uso de elementos materiales, en la cultura extranjera y la propia.</p>	<p>1.4.2 Ejemplifica en situaciones cotidianas interacciones y relaciones entre los valores propios y de la cultura a la que se aproxima; aplica el conocimiento de las costumbres de la cultura a la que se aproxima a situaciones específicas; formula acciones que permitan unir ambas culturas desde los espacios más significativos para ambas; y vincula el uso de distintos elementos con costumbres, espacios y valores de la cultura propia y la ajena.</p>	<p>1.4.3 Comunica eficazmente los puntos de encuentro y divergencia cultural desde los valores; explica los puntos de encuentro entre ambas culturas desde las semejanzas y diferencias de las costumbres asociadas a cada una; evalúa el impacto de las diferencias que se establecen entre las culturas a partir de los espacios más significativos; y aplica códigos relacionados con el uso de elementos culturales propios y ajenos, con el fin de optimizar la interacción cultural.</p>

## 2.- COMUNICACIÓN EFECTIVA

### Definición

Comunicar de manera efectiva, en contextos formativos y profesionales, involucra la comprensión y elaboración de mensajes y argumentos coherentes, pertinentes y suficientes, exponiendo sus ideas de manera clara y contextualizada, persuadiendo a la audiencia objetivo.

### Sentido de la competencia

En el marco de las reformas curriculares que tienen lugar en la Facultad, la competencia de Comunicación Efectiva da respuesta a una de las problemáticas centrales que los profesionales del área de la economía y los negocios deben enfrentar. La capacidad de comunicarse exitosamente se vuelve fundamental, siendo necesario apuntar al desarrollo de habilidades que contemplen la capacidad de persuadir y argumentar, tanto en formatos orales como escritos.

La Facultad se presenta como un contexto desafiante ya que proporciona espacios para que, tanto académicos como estudiantes, intercambien respetuosamente ideas, opiniones y puntos de vista. Dicho espacio formativo apunta a impulsar el desarrollo de habilidades de alto nivel técnico y profesional, utilizando como herramienta fundamental el pensamiento lógico-matemático y la adquisición de conocimientos prácticos del área, enfocadas hacia la resolución de problemas, la generación, y comunicación de planes y estrategias. La competencia de Comunicación Efectiva viene a enriquecer dichos dominios, ofreciendo la oportunidad de incrementar la capacidad de comunicar y argumentar con precisión y claridad utilizando recursos discursivos pertinentes a contextos formativos y profesionales de alta complejidad.

### Subcompetencias

Las subcompetencias que componen la competencia de Comunicación Efectiva se presentan y definen en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIAS	DEFINICIONES
<b>2. Comunicación efectiva</b>	2.1 Análisis de contenido	Comprender y analizar el contenido y las relaciones presentes en uno o más textos y/o discursos, identificando ideas claves en el propio tema de estudio.
	2.2 Voz propia y creativa	Proponer, mediante comunicación escrita u oral, ideas creativas y originales sobre la base de los aprendizajes propios de la disciplina y el entorno social, presentando conclusiones, y considerando las características del público objetivo y su contexto.
	2.3 Argumentación	Crear de forma oral o escrita discursos que tengan estructuras argumentales variadas, detalladas, precisas y respaldadas, para fundamentar ideas y posturas.
	2.4 Producción de discursos	Producir discursos orales o escritos articulados, en diversos contextos académicos y laborales, utilizando una variedad pertinente de recursos discursivos, en el marco de estándares pre establecidos o convencionales.

La subcompetencia de Análisis de contenido apunta al desarrollo de la capacidad de comprensión de los estudiantes, en términos de la selección de ideas clave, contenidos relevantes y la búsqueda de significado a partir de los conocimientos ya adquiridos en las distintas asignaturas del plan de estudios. Asimismo, contempla el desarrollo de la capacidad de establecer relaciones y elaborar integraciones de conocimiento intra e interdisciplinar. La adquisición de habilidades de comprensión situadas en el contexto particular del estudiante sostendrá su ejercicio formativo y profesional, y potenciará el impacto de su labor. El énfasis de la subcompetencia está puesto en las relaciones que el estudiante pueda construir, visualizando así las distintas implicancias que un contenido particular tiene al estar en contacto con otros contenidos y experiencias afines.

La subcompetencia Voz propia y creativa apunta a la movilización de pensamientos, saberes y habilidades, impulsando la construcción de discursos y acciones planteando sus propias perspectivas. Esto no solo supone el dominio de los códigos de la lengua, sino que apunta también a la codificación de ideas novedosas, originadas a partir de la reflexión. Resulta fundamental, entonces, que los estudiantes sean capaces de proponer una óptica propia en relación a los contenidos estudiados y las complejidades de su campo, y que sean exitosos en comunicar dichas perspectivas. De este modo, la competencia de Voz propia y creativa apunta a la emergencia y la correcta transferencia de una postura original y personal, inédita en relación a las diferentes problemáticas que su campo presenta. La emergencia de una Voz propia y creativa en textos y/o presentaciones orales debe también considerar las características de la audiencia, de modo que el estudiante logre comprender los requisitos y complejidades de la recepción de su mensaje, de manera tal de asegurar su impacto.

La relevancia de la subcompetencia Argumentación es central en el proceso de la comunicación oral y escrita, ya que se hace necesario que los estudiantes dominen distintas estrategias argumentativas que les permitan organizar sus planteamientos y construir posibilidades novedosas de razonamiento. Una buena argumentación convence y persuade; así, un correcto ejercicio de la comunicación contempla y utiliza estos recursos como una importante herramienta de consolidación del actuar y de la dirección de los logros en pos de la concreción de los objetivos propuestos. Resulta fundamental desarrollar estas habilidades tanto en el ámbito oral como en el escrito, pues el aprendizaje y el ejercicio de la profesión enfrentarán a los estudiantes a contraponer perspectivas en ambos contextos.

La subcompetencia de Producción de discursos orales y escritos implica el manejo y utilización pertinente de una variedad de recursos lingüísticos, semánticos y pragmáticos para la elaboración de diferentes tipos de discursos orales y escritos, contemplando las particularidades de redacción y lenguaje de los diversos formatos, normas y estándares que se requieren en los contextos comunicativos tanto formativos como disciplinares.

A continuación se establecen los núcleos clave de cada subcompetencia, y en función de ellos se describen los diferentes niveles de logro para cada ciclo de formación:

<b>NIVELES DE DESEMPEÑO</b>			
<b>Sub-competencias</b>	<b>Ciclo Básico (2 años)</b>	<b>Ciclo Disciplinar (2 años)</b>	<b>Ciclo Profesional (1 año)</b>
<p><b>2.1. Análisis de contenido</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de relaciones internas</li> <li>• Categorías de análisis</li> <li>• Asociaciones con el entorno / contexto</li> </ul>	<p>2.1.1 Analiza relaciones entre conceptos y elementos claves de los discursos escritos y orales en función de la búsqueda de ideas centrales y secundarias, evalúa las relaciones entre el contenido estudiado y temáticas de las cátedras de su área en función de la búsqueda de nuevos elementos de análisis, y formula asociaciones entre el contexto/social/ cercano y el contexto/entorno de formación profesional.</p>	<p>2.1.2 Construye relaciones propias entre los conceptos y elementos claves de los discursos escritos y orales en función de la búsqueda de ideas centrales y secundarias, relaciona los contenidos y las temáticas de otras cátedras de su área, proyectando esas relaciones con el contexto profesional y personal, y asocia elementos de su contexto social/entorno a su proceso de formación profesional.</p>	<p>2.1.3 Expone de forma oral y escrita sus relaciones en torno a los elementos claves de los discursos escritos y orales trabajados, comunica a sus pares y otros actores el análisis de las relaciones más relevantes de los contenidos y cátedras abordadas, desde una perspectiva personal y/o profesional. Intercambia con sus pares conclusiones, implicancias y proyecciones, asociadas a elementos del contexto social/entorno.</p>
<p><b>2.2 Voz propia y creativa</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura personal</li> <li>• Identificación de audiencia</li> <li>• Conclusiones y proyecciones.</li> </ul>	<p>2.2.1 Compara ideas y/o conceptos, explicando un vínculo o disociación entre ellas, utiliza un léxico adecuado y da ejemplos, contextualizando el mensaje a una audiencia/ lectores de profesionales de su área, y fundamenta la elección de elementos claves de su propuesta en función de una conclusión general.</p>	<p>2.2.2 Formula un juicio sobre situaciones de la cotidianeidad laboral utilizando conceptos e ideas y planteando soluciones. Elabora mensajes escritos y/u orales para diversas audiencias, distinguiendo los elementos técnicos para ello, y elabora una conclusión general, sostenida en variantes y elementos relevantes de las ideas que plantea.</p>	<p>2.2.3 Utiliza conceptos e ideas, planteando diversas soluciones aplicables en la contingencia nacional y/o internacional. Comunica mensajes intencionados a una audiencia/lectores general, asociando el uso de un léxico adecuado y comprensible para un público dentro y fuera de su área, expresándose formal e informalmente, y proyecta las ideas más relevantes, reforzando los argumentos centrales de las ideas planteadas.</p>
<p><b>2.3 Argumentación</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de estrategias de argumentación</li> <li>• Posicionamiento y fundamentación</li> <li>• Coherencia</li> </ul>	<p>2.3.1 Jerarquiza ideas en sus discursos escritos y/u orales, proyectando relaciones y contrastes entre ellas, evidencia en sus presentaciones/textos un uso estratégico de fuentes que dan cuenta de una lectura reflexiva y crítica, y relaciona elementos y conceptos centrales de su posición frente a alguna temática determinada con elementos externos nuevos.</p>	<p>2.3.2 Asocia contenidos específicos a las temáticas trabajadas en discursos escritos y/u orales, aplicando conceptos técnicos con pertinencia, justifica la elección de fuentes atinentes al proceso de construcción de sus presentaciones, y justifica de forma lógica un posicionamiento personal con respecto a una temática determinada en el contraste de elementos y conceptos propios y externos.</p>	<p>2.3.3 Proyecta soluciones a las problemáticas trabajadas a partir de los hallazgos que arrojó su análisis, intercambia con sus pares y otros actores relevantes las decisiones que tomó en la construcción de su discurso, y comunica su posicionamiento y argumentación a otros, presentando una línea argumental coherente a través de la cual llegó a las conclusiones escogidas.</p>
<p><b>2.4. Producción de discursos</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de la lengua castellana,</li> <li>• Dominio del metalenguaje</li> <li>• Dominio de tipos de texto.</li> </ul>	<p>2.4.1 Asocia un número amplio de conectores, sinónimos y construcciones oracionales complejas a sus discursos escritos y orales, alcanzando un nivel académico de expresión, maneja los elementos propios del metalenguaje en función de enfatizar sus ideas (dicción, entonación, dirección de la mirada), y elabora artículos académicos u otros tipos de textos contrastando contenidos y resultados de investigación con su postura personal.</p>	<p>2.4.2 Combina el registro académico con el lenguaje técnico, dándole a sus discursos orales y escritos la precisión lingüística que su campo requiere, comunica su mensaje de forma connotativa otorgando a su audiencia posibilidades de interpretación y de inferencia de su presentación, y produce textos de su especialidad, tales como: resúmenes ejecutivos, interpretación de datos, presentación gráfica de resultados, entre otros; relacionando la situación que lo solicita y los datos que se involucrarán.</p>	<p>2.4.3 Produce discursos escritos y orales pertinentes usando distintos registros, para comunicarse efectivamente en contextos formativos, profesionales y sociales en los que impacta su acción profesional, promueve la retención de ideas mediante estrategias de expresión orales y corporales (combina su ritmo, entonación y gesticulación, articula pausas, dirige la mirada hacia la audiencia), y redacta textos complejos de su especialidad, tales como: informes, proyectos, entre otros textos; exponiendo su análisis y punto de vista.</p>

## 3. DISCERNIMIENTO ÉTICO

### Definición

Es el uso de un conjunto de criterios que orientan la proyección de efectos y consecuencias en la toma de decisiones en el ámbito académico, profesional y/o laboral, considerando normas, valores y buenas prácticas.

### Sentido de la competencia

La formación profesional de los estudiantes de la Facultad requiere una proyección ética, normativa y valórica que responda no solo a una forma distintiva de tomar decisiones, sino que también, a una acción competente asociada a reflexionar en torno a si las decisiones que se están evaluando son o no pertinentes, asumiendo sus repercusiones tanto en sí mismos como en los otros. En este sentido, los aspectos éticos son importantes por cuanto establecen elementos relevantes; no se trata de enseñar lo bueno y lo malo, se trata de formar profesionales sensibilizados ante las consecuencias de sus acciones en su entorno mediato e inmediato.

La enseñanza de la ética es en sí mismo un desafío, pero en una Facultad de Negocios es una responsabilidad. Se busca establecer una vinculación entre universidad y sociedad, fomentando un espacio de aprendizaje para el razonamiento ético responsable, entregando las herramientas que permitan a los estudiantes escoger, argumentar y posicionarse en un determinado espacio, en el círculo de las soluciones más que en los problemas y en el ejercicio responsable de la profesión por sobre los axiomas de actuación profesional.

La competencia de Discernimiento ético apunta a desarrollar un aprendizaje que está previo a la acción, es decir, asume que tomar una buena decisión con argumentos claros y significativos tiene por efecto una acción responsable. Los estudiantes deberán aprender, entonces, a reconocer no solo los problemas y los argumentos que utilizarán, sino que también a hacer visibles sus perspectivas y principios éticos para ponerlos en discusión con sus pares y otros actores relevantes.

### Subcompetencias

Las subcompetencias que componen la competencia de Discernimiento ético se presentan y definen en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIAS	DEFINICIONES
<b>3. Discernimiento ético</b>	3.1 Identificación de dilemas éticos	Reconocer y comprender potenciales dilemas éticos en contextos académicos, profesionales y/o laborales, delimitando sus implicancias e identificando los puntos en conflicto con los marcos normativos o buenas prácticas circunscritas al desempeño académico, profesional y/o laboral.
	3.2 Proyección de significados y consecuencias	Proyectar fundamentadamente los alcances, impactos y responsabilidades personales involucradas en la toma de decisiones frente a un eventual dilema ético.
	3.3 Integración del componente ético en la toma de decisiones	Integrar la dimensión ética como una variable crítica en el proceso de toma de decisiones, tanto en contextos académicos, profesionales y/o laborales.

La subcompetencia Identificación de dilemas éticos dice relación con el reconocimiento de eventuales problemas éticos, lo que supone conocer los marcos normativos elementales y buenas prácticas que rigen ciertos espacios, contextos y formas de relacionarse entre individuos y organizaciones. Una situación determinada puede presentar diversos dilemas éticos que subyacen a la toma de decisiones, por lo que la labor de identificación de estos problemas será el centro del trabajo en esta subcompetencia. Cuando se asume que los problemas necesitan de soluciones, el elemento fundamental de este proceso dice relación con su trabajo, asociado no solo a la acción, sino que a los elementos previos para la identificación, argumentación y análisis de dilemas éticos y problemáticas que, en consecuencia, darán paso a acciones éticamente correctas. Sin embargo, los conocimientos éticos, normativos y de buenas prácticas deberán estar centrados en aquellos elementos que impactan, condicionan o determinan el desempeño académico de los estudiantes y su futuro desarrollo disciplinar, profesional y/o laboral.

La subcompetencia Proyección de significados y consecuencias se refiere a la capacidad de los sujetos de comprender en toda su complejidad diversos tipos de situaciones desde la perspectiva ética y fundamentar en base a principios, normas y buenas prácticas las consecuencias y significados de un dilema ético, dado que son parte del ejercicio de tomar decisiones. En esta subcompetencia, los estudiantes no solo identifican aquellos elementos asociados al contexto de los dilemas éticos habituales, sino que también en aquellas situaciones que por interpretarse como en lugares comunes y/o situaciones socialmente aceptables, ocultan dilemas éticos. La clave de esta subcompetencia está en incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje la noción de responsabilidad profesional donde una perspectiva valórica y reflexiva, orientada a que los estudiantes logren proyectar si sus decisiones efectivamente producen un impacto positivo tanto en su entorno mediato como inmediato.

La subcompetencia Integración del componente ético en la toma de decisiones apunta a que los estudiantes ponderen, desde una perspectiva holística y sistémica, criterios técnicos y éticos en la búsqueda de alternativas de solución y toma de decisiones en función de los requerimientos de cada situación particular. Frente a situaciones de alta tensión ética, el discernimiento ético obliga a ponderar cada una de las variables propias de la situación; lineamientos técnicos, políticos, sociales, económicos, culturales, que refleja la complejidad de cada una de las situaciones para la toma de decisiones.

A continuación se establece para cada subcompetencia los núcleos clave y, en función de ellos, se describen los diferentes niveles de logro para cada ciclo de formación.

<b>NIVELES DE DESEMPEÑO</b>			
Sub-competencias	Ciclo Básico (2 años)	Ciclo Disciplinar (2 años)	Ciclo Profesional (1 año)
<p><b>3.1. Delimitación de dilemas éticos</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de normas y buenas prácticas</li> <li>• Descripción de contextos organizacionales</li> <li>• Identificación de conflictos éticos potenciales y reales</li> </ul>	<p>3.1.1 Identifica normas éticas y buenas prácticas de la disciplina y/o profesión que, relacionadas a las características y complejidades de una determinada situación, pudiesen convertirse en un dilema ético.</p>	<p>3.1.2 Reconoce dilemas éticos reales y analiza las eventuales implicancias de éstos considerando normas éticas y buenas prácticas de la disciplina y/o profesión que orienten la toma de decisiones en distintos contextos.</p>	<p>3.1.3 Anticipa potenciales dilemas éticos, delimitando sus implicancias en su contexto, considerando principios éticos y buenas prácticas de la disciplina y/o profesión, centrándose en aquellos elementos que impactan, condicionan o determinan el desempeño académico, profesional y/o laboral.</p>
<p><b>3.2. Proyección de significados y consecuencias</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentación</li> <li>• Alcances e impactos</li> <li>• Responsabilidad personal</li> </ul>	<p>3.2.1 Identifica valores y actitudes asociados a su disciplina y las implicancias de la aplicación de los principios y las normativas que guían su comportamiento ético, y describe las consecuencias que podría tener un determinado actuar en una situación en particular.</p>	<p>3.2.2 Analiza el alcance de las aplicaciones de la normativa en base a los propios principios éticos en función de situaciones específicas, y evalúa los impactos de valores y actitudes asociados a la disciplina en su comportamiento ético, planteando posibles planes de acción, visualizando las consecuencias y significados que cada uno de ellos tendría.</p>	<p>3.2.3 Proyecta el impacto de normas y principios en contextos de acción profesional particulares, comunica a sus pares y otros actores relevantes los alcances, proyecciones y elementos relevantes asociados a decisiones éticas y sus impactos en su contexto social, y valora las consecuencias que a largo plazo podrían desprenderse de un determinado actuar, en relación al contexto, a las partes involucradas y las normativas pertinentes.</p>
<p><b>3.3. Integración del componente ético en la toma de decisiones</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponderación de criterios técnicos y éticos en el contextos de toma de decisiones</li> <li>• Búsqueda de alternativas de solución</li> <li>• Hacerse cargo de las consecuencias</li> </ul>	<p>3.3.1 Identifica los criterios técnicos y éticos involucrados en distintas alternativas de solución explicando sus consecuencias y significados.</p>	<p>3.3.2 Examina su propio criterio, la normativa vigente y la complejidad de situaciones académicas, profesionales y/o laborales, discriminando y priorizando alternativas de acción, evaluando las posibles consecuencias y significados de las decisiones.</p>	<p>3.3.3 Ejerce liderazgo en la toma de decisiones a partir de un análisis sistémico de los factores en juego, de la ponderación de las alternativas de soluciones éticas y eficientes, y de la responsabilidad individual y grupal respecto de las consecuencias y significados de las decisiones.</p>

## **4.- PENSAMIENTO CRÍTICO, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES**

### **Definición**

Esta competencia está constituida por un conjunto de habilidades de orden superior que, en forma articulada, permiten evaluar, problematizar, discernir, y solucionar diversos desafíos y situaciones propias de una disciplina y/o profesión.

### **Sentido de la competencia**

En el marco de la reforma curricular de la Facultad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones es, en sí mismo, una metacompetencia, es decir, son habilidades que los estudiantes deben desplegar para llevar a cabo los procesos de aprendizaje asociados a todas las demás Competencias Genéricas. Pensar críticamente supone un ejercicio transversal con miras a adquirir y desarrollar habilidades de trabajo conceptual, procedimental y actitudinal que puedan ser desplegadas en cualquiera de las competencias citadas. En este sentido, el concepto de movilización adquiere gran relevancia: movilizar es desplegar los saberes (saber, saber hacer, y saber ser) para dar respuesta a problemáticas determinadas en un contexto específico.

Las constantes vinculaciones con la sociedad que promueve nuestra Facultad, hacen de la formación del pensamiento crítico de sus estudiantes una responsabilidad. Nuestro país requiere de profesionales que se comprometan ante los constantes desafíos que se presentan, gran parte de los cuales ven sus soluciones y proyecciones desde las disciplinas que aquí se imparten. La estrecha relación entre la formación profesional de los estudiantes de la Facultad y su ejercicio profesional crítico es una responsabilidad de formación que puede asumirse desde la implementación de este modelo, en general, y de la competencia que aquí se desarrolla, en particular.

Formar críticamente el pensamiento es también pensar desde la disciplina y actuar profesionalmente conforme a ella y sus directrices elementales. En ese sentido, la responsabilidad de los docentes que implementan este proceso está en generar las condiciones para que la acción crítica tenga un sustento no solo conceptual, sino que también actitudinal y valórico. El ejercicio crítico es un proceso que acompaña a los estudiantes por toda su vida, tanto personal como profesional, por lo que su formación es clave para su profesionalización. Desde la perspectiva docente, los desafíos que promueve el pensamiento crítico apuntan a una solución asociada a la formación, por lo que el desarrollo de esta metacompetencia es también parte de un proceso por el que los docentes dotan no solo de herramientas a sus estudiantes, sino que también de espacios de discusión que permitan el desarrollo de problemáticas proclives de solucionar mediante una acción crítica del pensamiento. Si no se promueven los espacios para movilizar los saberes y las habilidades que aquí se presentan, el pensamiento crítico y la acción profesional quedan fraccionados, y las decisiones profesionales futuras que se comprometen pueden quedar bajo el tamiz de los axiomas y las reglas generales por sobre las decisiones informadas por una postura y mirada crítica.



## Subcompetencias

Las subcompetencias que componen la competencia de Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones se presentan y definen en el cuadro siguiente:

COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIAS	DEFINICIONES
<b>4. Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones</b>	4.1 Evaluación de validez	Evaluar datos, hechos y evidencias relacionadas a contextos o situaciones complejas y desafiantes que permitan la elaboración analítica de juicios profesionales.
	4.2 Problematicación	Delimitar una situación en cuanto constituye una problemática social y/o profesional, identificando, ponderando y relacionando componentes y variables.
	4.3 Discernimiento profesional de la mejor solución	Tomar decisiones profesionales que den respuesta viable y efectiva a situaciones, desafíos o problemas.

La acción crítica de pensamiento no solo está asociada a la resolución de problemáticas, sino que también se relaciona con los espacios vitales y los contextos en los que se desarrolla, los actores que en ella participan, las relaciones que generan esos actores, entre otras variables muy diversas que interactúan en un momento y lugar determinado para dar sentido a una complejidad de elementos. En ese sentido, escoger los caminos por los que transitar en el análisis transforma el ejercicio en una acción crítica: mientras más información se posea, mejores relaciones se podrán establecer y, en la misma línea, mayor cantidad de variables darán sentido a decisiones informadas por una acción crítica de pensamiento cada vez más compleja.

La sub competencia de *Evaluación de validez* se asocia al análisis de las diversas variables, elementos y contextos en que se desarrolla una determinada situación, diferencias, vinculaciones y similitudes. Complejizar el análisis se asocia a la suma de variables, a la acción de pensamiento asociada a la resolución de conflictos y la búsqueda de soluciones funcionales a un entramado contextual de actores y elementos que supera el sentido común, y los aspectos visibles y elementales. Pensar críticamente desde la evaluación supone comprender que existe más de un punto de vista asociado, lo que da cuenta de la diversidad y variedad de elementos involucrados. En esta perspectiva es que se construye y desarrolla el pensamiento crítico como una metacompetencia, ya que precisamente la complejidad de variables supone el trabajo desde la transversalidad, por cuanto permite la construcción de respuestas tan complejas como los desafíos que se presentan.

La sub competencia de Problematicación se asocia a un reconocimiento de aquellas variables que influyen, condicionan o determinan las situaciones que se presentan, y analiza la información, hechos y evidencias, además de su cuestionamiento. Los elementos que condicionan la elaboración de juicios, en una situación o requerimiento específico, son los diversos contextos, actores y niveles de complejidad. Estos pueden actuar de forma independiente o con distinto grado de interacción y/o articulación.

Desde el ejercicio profesional, el pensamiento crítico se expresa en la resolución de los conflictos desde la perspectiva de la actuación y el ejercicio, es decir, desde aquellos elementos

que son atingentes a las disciplinas en la perspectiva de la experiencia y el desarrollo. Así, las problemáticas, sus grados de complejidad, sus impactos y sus elementos internos deberán ser tamizados por la movilización de los saberes y las habilidades de sus estudiantes.

La subcompetencia de Discernimiento profesional de la mejor solución dice relación con la pertinencia y coherencia de dichas decisiones respecto a alguna situación determinada, considerando criterios profesionales o disciplinares. Decidir es escoger alternativas en función de elementos propios de la responsabilidad social, de la ética y el compromiso ciudadano, identificando sus alcances y efectos. Es un ejercicio complejo en tanto las variables que están en juego requieren de la movilización de elementos disciplinares, acciones, valores y actitudes determinadas, en un momento preciso y en relación con actores diversos.

A continuación se establece para cada subcompetencia, los núcleos clave, y en función de ellos se describen los diferentes niveles de logro en cada ciclo de formación.

NIVELES DE DESEMPEÑO			
Sub-competencias	Ciclo Básico (2 años)	Ciclo Disciplinar (2 años)	Ciclo Profesional (1 año)
<b>4.1. Evaluación de validez</b>  Implica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar datos, hechos y evidencias.</li> <li>• Cuestionar la confiabilidad y pertinencia de los datos, hechos y evidencias.</li> <li>• Emitir un juicio profesional.</li> </ul>	4.1.1 Selecciona y describe datos, hechos y evidencias relacionados a situaciones específicas, estableciendo su pertinencia, y utilizando al menos una herramienta disciplinar que le permita entender el problema y su contexto.	4.1.2 Analiza y pondera datos, hechos y evidencias relacionadas a situaciones desafiantes, cuestionando su confiabilidad y pertinencia, y utilizando más de una herramienta disciplinar que le permita contrastar distintas perspectivas y argumentos asociados al problema y su contexto.	4.1.3 Elabora un juicio profesional integrando diversas perspectivas y argumentos, sustentado en los análisis de datos, hechos y evidencias relacionados a contextos o situaciones complejas y utilizando diversas herramientas disciplinares que le permitan proyectar las implicancias asociadas al problema y su contexto.
<b>4.2. Problematización</b>  Implica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar componentes o variables</li> <li>• Ponderar la relevancia de las Variables</li> <li>• Establecer relaciones y conexiones</li> <li>• Acotar los ámbitos de acción, intervención y/o reflexión.</li> </ul>	4.2.1 Analiza una situación problemática específica distinguiendo los componentes o variables que la constituyen, apoyándose en datos, hechos y evidencias pertinentes asociadas al contexto.	4.2.2 Establece las relaciones entre los componentes o variables que se identifican en una situación problemática desafiante, atribuyendo un peso a cada elemento analizado con el fin de obtener una ponderación de la relevancia de dicho componente o variable.	4.2.3 Acota la situación problemática delimitando los ámbitos de acción y/o reflexión, ponderando y relacionando las variables intervinientes. Establece las condiciones, implicancias y proyecciones de una situación problemática compleja, justificando su argumentación.
<b>4.3. Discernimiento profesional de la mejor decisión</b>  Implica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discernir propuestas alternativas para la resolución y toma de decisiones.</li> <li>• Seleccionar la mejor propuesta de solución argumentando la decisión.</li> <li>• Elaborar planes de acción que viabilicen la solución</li> <li>• Fundamentar la toma de decisiones.</li> </ul>	4.3.1 Selecciona una solución a partir de distintas alternativas, identificando sus implicancias, alcances y limitantes según cada situación. Elabora un plan de acción identificando etapas, acciones, plazos y recursos a nivel general necesarios para su implementación de acuerdo a las variables de contexto.	4.3.2 Selecciona una solución ponderando criterios de factibilidad, eficiencia y eficacia, considerando los escenarios más probables. Elabora un plan de acción especificando etapas, acciones, plazos, recursos e indicadores de monitoreo y evaluación necesarios para su implementación de acuerdo a las variables de contexto.	4.3.3 Articula diversos planes de acción que viabilizan la solución seleccionada, planificando etapas, acciones, plazos, recursos e indicadores de monitoreo y evaluación de la solución propuesta de manera detallada.

## 5.- RESPONSABILIDAD SOCIAL

### Definición

Es el uso de un conjunto de criterios para anticipar los impactos y tomar de decisiones profesionales, considerando la corresponsabilidad de los distintos grupos de interés de la sociedad y el equilibrio del desarrollo económico, social y medioambiental, tanto para entender el contexto de un problema de una organización o comunidad como para la elaboración de vías de solución en el marco del desarrollo humano sustentable.

### Sentido de la competencia

Cada vez que ocurre una nueva crisis mundial, como la crisis subprime de 2008, se demuestra que en el mundo corporativo hacen falta líderes con una visión de largo plazo y con conocimiento del desarrollo sostenible, evidenciando las fallas de las escuelas de negocios al momento de formar líderes sustentables. El cuestionamiento público de la validez y la integralidad de la formación en las escuelas de negocios ha llevado varias instituciones a reformarse y a incluir temas de responsabilidad social organizacional en sus planes de estudio.

Por su parte, las empresas hoy en día están orientando sus negocios con nuevos paradigmas. Existe una mayor preocupación por el cuidado ecológico del planeta, de donde nace la necesidad de emplear a personas que no solamente estén alineadas con el objetivo de maximizar utilidades, sino también que manejen las herramientas y metodologías que permitan la gestión sustentable de las organizaciones. Ante esto, la responsabilidad social se constituye como un imperativo para responder a diversas necesidades, considerando los stakeholders involucrados y los impactos positivos y negativos que les afectan.

Orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo un enfoque de desarrollo sostenible responde a la necesidad de contar en el país con profesionales interesados en participar como agentes activos en la transformación de su entorno y al ethos identitario que debiera movilizar el actuar de todo profesional que reflexiona sobre las implicancias de su ejercicio, en cuanto a la ejecución y elaboración de propuestas que consideran el equilibrio entre el desarrollo económico, social y medioambiental, y la participación de los distintos actores afectados por un problema o propuesta de mejora, para impulsar un desarrollo humano y/o territorial sustentable.

### Subcompetencias

Las subcompetencias que componen la competencia de Responsabilidad social se presentan y se definen en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIAS	DEFINICIONES
<b>5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano</b>	5.1 Involucramiento de los grupos de interés	Involucrar a los grupos de interés, considerando sus necesidades e intereses y el contexto, en las propuestas y acciones de trabajo.
	5.2 Consideración integrada de impactos sociales, económicos y medioambientales en las propuestas y acciones de trabajo	Identificar impactos sociales, económicos y medioambientales tanto en las fases de diagnóstico, ejecución y proyección de los efectos de las acciones seleccionadas.

La subcompetencia Involucramiento de los grupos de interés se refiere a que los estudiantes delimiten el problema u oportunidad de mejora, evaluando el contexto y los actores que son afectados o que afectan el tema a abordar, para así identificar a los stakeholders o grupos de interés, con los cuales trabajar en conjunto en la elaboración de propuestas y acciones de trabajo. El trabajo colaborativo de calidad con los stakeholders implica una comunicación asertiva con todos los involucrados para el reconocimiento de sus necesidades, intereses y puntos de vistas respecto del tema a trabajar y acciones a tomar, planificando en base a roles, tareas y tiempo de ejecución. De esta forma, que el estudiante maneje un número mayor de variables, le permitirá proyectar acciones de trabajo más complejas y pertinentes a la realidad. Un conocimiento más complejo de los diversos factores que inciden en los stakeholders, llevará a los estudiantes a participar en debates que permitan priorizar, desde distintos aspectos, las necesidades de acción de un grupo con respecto a otro.

La subcompetencia de Consideración integrada de impactos sociales, económicos y medioambientales en las propuestas y acciones de trabajo se refiere a integrar la visión de sustentabilidad en los distintos procesos de toma de decisión de los estudiantes: diagnósticos, propuestas, y acciones a realizar. Esto se lleva a cabo a través de la utilización rigurosa de criterios profesionales y herramientas disciplinares al momento de aplicarlos, para favorecer la identificación, el manejo y equilibrio entre los impactos sociales, económicos y medioambientales. La tendencia de los estudiantes se inclina por favorecer el impacto económico por sobre los otros, por lo cual, el desafío consiste en modelar una toma de decisiones que equilibre las tres dimensiones.

A continuación, para cada subcompetencia se establecen los núcleos clave, y en función de ellos, se describen los diferentes niveles de logro.

NIVELES DE DESEMPEÑO			
Sub-competencias	Ciclo Básico (2 años)	Ciclo Disciplinar (2 años)	Ciclo Profesional (1 año)
<p><b>5.1. Involucramiento de los grupos de interés</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Validación de los actores involucrados</li> <li>Reconocimiento de necesidades e intereses de los actores</li> <li>Consideración del contexto</li> </ul>	<p>5.1.1 Consulta a los grupos de interés en el proyecto o acción que ejecuta; caracteriza el entorno inmediato de los actores y reconoce las necesidades que presentan éstos en el proyecto o acción.</p>	<p>5.1.2 Consulta a los grupos de interés en el proyecto o acción que ejecuta, comunicando de manera periódica los avances; evalúa las ventajas, desventajas y oportunidades que presenta el contexto del proyecto o tarea que ejecuta e incorpora las necesidades e intereses que presentan los involucrados en el proyecto o acción.</p>	<p>5.1.3 Co-construye en conjunto con los grupos de interés el proyecto o acción que ejecuta definiendo los roles de cada uno de ellos; considera las ventajas, desventajas y oportunidades que presenta el contexto para facilitar la ejecución de la propuesta o acción y responder a las necesidades e intereses de los involucrados.</p>
<p><b>5.2. Identificación de impactos sociales, económicos y medioambientales</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Considera impactos sociales</li> <li>Considera impactos económicos</li> <li>Considera impactos medioambientales</li> </ul>	<p>5.2.1 Visualiza las tres dimensiones del desarrollo sostenible (social, económico, y medioambiental) en las propuestas y acciones de trabajo.</p>	<p>5.2.2 Integra en forma general las tres dimensiones del desarrollo sostenible (social, económica y medioambiental) en las propuestas y acciones de trabajo.</p>	<p>5.2.3 Articula sistemáticamente las tres dimensiones del desarrollo sostenible (social, económico y medioambiental) y sus múltiples interrelaciones tanto a nivel de diagnóstico, de ejecución y de evaluación de impacto de las propuestas y acciones de trabajo.</p>

## 6.- RIGUROSIDAD PROFESIONAL

### Definición

Se define como la capacidad para potenciar el logro de los objetivos esperados, desde la disciplina y/o profesión, minimizando el margen de error, por medio de la aplicación de criterios de consistencia, exactitud, eficacia y eficiencia en las diversas tareas y contextos en donde se desenvuelve.

### Sentido de la competencia

El actual contexto socioeconómico solicita a los profesionales de hoy y mañana movilizar altos estándares de calidad sobre la ejecución de sus tareas, acciones y desempeños. Lo anterior requiere intencionar en la formación, de manera explícita, el desarrollo de una rigurosidad en el abordaje de las tareas y desafíos, desde una actitud profesional que asegure la calidad de los procesos y resultados de su quehacer.

La implementación de la competencia de *Rigurosidad Profesional* orienta las acciones hacia el fortalecimiento del ejercicio profesional en las diversas condiciones en que se expresa. Se espera de los futuros profesionales que, por sobre todo, se caractericen por desenvolverse con consistencia, exactitud y eficacia en los entornos con los que interactúen durante su vida laboral, observando las condiciones de factibilidad y evaluación de las soluciones que se coloquen en movimiento.

### Subcompetencias

Las subcompetencias que componen la competencia de *Rigurosidad Profesional* se presentan y se definen en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIAS	DEFINICIONES
<b>6. Rigurosidad profesional</b>	6.1 Consistencia	Utilizar coherentemente un conjunto de saberes, principios y enfoques disciplinarios o profesionales, para dar cuenta de los requerimientos de una determinada situación o contexto.
	6.2 Exactitud	Realizar las tareas y/o funciones buscando minimizar sesgos y/o márgenes de error en el contexto formativo o profesional, para alcanzar los objetivos o metas.
	6.3 Eficacia y eficiencia	Gestionar una serie de actividades pertinentes para alcanzar los objetivos propuestos, optimizando la asignación de recursos humanos, económicos y de tiempo.

La primera subcompetencia *Consistencia* permite a los estudiantes vincular de manera coherente referentes teóricos, de realidad y de contexto, para responder de manera congruente a los requerimientos y tareas solicitadas.

La segunda subcompetencia *Exactitud* orienta a los aprendices en la búsqueda de minimizar los errores y eventuales impactos no deseados durante el abordaje de tareas o desafíos preestablecidos. La relevancia de la exactitud radica en minimizar los sesgos o errores posibles durante la ejecución de ciertas acciones que pueden mermar la calidad sobre los resultados esperados o logro de las metas.

La tercera subcompetencia *Eficacia y eficiencia* tiene que ver con optimizar los procesos vinculados a la rigurosidad, por medio de la adecuada gestión de las actividades involucradas para el logro de las metas. Su relevancia radica en la necesidad de optimizar recursos humanos, económicos, y de tiempo, siempre escasos en las organizaciones.

A continuación para cada subcompetencia, se establecen los núcleos clave y, en función de ellos, se describen los diferentes niveles de logro.

Sub-competencias	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	Ciclo Básico (2 años)	Ciclo Disciplinar (2 años)	Ciclo Profesional (1 año)
<p><b>6.1. Consistencia</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio de coherencia</li> <li>• Uso de saberes, principios y enfoques</li> <li>• Análisis de situación</li> </ul>	<p>6.1.1 Reconoce los saberes, principios y enfoques propios de su disciplina o profesión involucrados en una situación o contexto.</p>	<p>6.1.2 Aborda una situación en su contexto, utilizando saberes, principios y enfoques coherentes a las disciplinas implicadas.</p>	<p>6.1.3. Evalúa la coherencia entre sus desempeños y los marcos disciplinares y/o profesionales, en diferentes situaciones y contextos determinados.</p>
<p><b>6.2. Exactitud</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio de precisión</li> <li>• Minimización del margen de error</li> <li>• Realización de tareas y/o funciones</li> </ul>	<p>6.2.1 Identifica posibles fuentes de dificultades, sesgos y/o errores en la precisión con la que se realizan tareas y/o funciones para el logro de objetivos o metas.</p>	<p>6.2.2 Realiza tareas y/o funciones organizadas para el logro de objetivos y/o metas de manera metódica buscando minimizar dificultades y posibles fuentes de error o de sesgo.</p>	<p>6.2.3 Evalúa en nivel de la exactitud en la realización de las tareas y/o funciones para el logro de objetivos o metas, identificando oportunidades de mejora.</p>
<p><b>6.3. Eficacia y eficiencia</b></p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar los procesos pertinentes</li> <li>• Optimizar recursos humanos, económicos, y de tiempo</li> <li>• Orientación a los resultados</li> </ul>	<p>6.3.1 Identifica actividades y recursos necesarios, relacionados con situaciones y contextos determinados para el logro de objetivos.</p>	<p>6.3.2 Gestiona un conjunto de actividades y recursos pertinentes a situaciones y contextos determinados para el logro de objetivos.</p>	<p>6.3.2 Gestiona un conjunto de actividades y recursos pertinentes a situaciones y contextos determinados para el logro de objetivos.</p>

## 7.- TRABAJO EN EQUIPO

### Definición

Es la capacidad para integrarse y trabajar en equipos con características diversas, determinadas por el contexto, asumiendo diferentes roles, y vinculándose corresponsablemente en tareas compartidas, integrando distintas perspectivas y habilidades para lograr un objetivo común.

### Sentido de la competencia

La Visión Global y la Excelencia hacen de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile un contexto formativo particular, cuyo propósito es que los egresados sean capaces de enfrentar desafíos y exigencias diversas que demandan expertise técnica y dominio de habilidades blandas en el más alto nivel.

La vida profesional, en constante cambio, desafía al estudiante y exige de él nuevas respuestas. Sin duda existen diversas maneras de solucionar los obstáculos a los que se ve enfrentado, sin embargo a veces las soluciones individuales tienden a no abordar cabalmente las problemáticas que pueden desprenderse de una situación en particular. El trabajo junto a otros permite construir soluciones que logran abordar situaciones complejas de mejor manera.

La competencia de “Trabajo en equipo” apunta a desarrollar en los futuros profesionales las habilidades necesarias para concretizar los objetivos que se proponga en conjunto con miembros de un equipo. No se trata, entonces, de pensar en grupos, entendiendo este concepto como un conjunto de personas, sino que apunta a la comprensión profunda del trabajo junto a otros, considerando las fortalezas de cada miembro de manera estratégica y visualizando las posibilidades que dicho contexto le ofrece para crear en conjunto nuevas soluciones y propuestas que le permitan alcanzar los fines propuestos.

### Subcompetencias

Las subcompetencias que componen la competencia de *Trabajo en equipo* se presentan y se definen en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIAS	DEFINICIONES
<b>7. Trabajo en equipo</b>	7.1 Relaciones interpersonales	Utilizar herramientas y recursos personales para la interacción con otros, basándose en la empatía, la asertividad y el respeto, según el contexto en que se encuentre, aportando a un clima laboral saludable.
	7.2 Colaboración para el cumplimiento de objetivos	Construir relaciones de corresponsabilidad y cooperación mutua con los integrantes de cada equipo en que le corresponda interactuar, valorando las capacidades de cada sujeto para aportar al cumplimiento de objetivos.
	7.3 Gestión de conflictos	Colaborar creativa y activamente en la gestión de conflictos, anticipando, regulando y tomando acciones remediales en los ámbitos de cumplimiento de objetivos y relaciones interpersonales.

La subcompetencia *Relaciones interpersonales* apunta al desarrollo de la capacidad de observación, comprensión y creación de estrategias de crecimiento para su equipo. Se hace necesario que los estudiantes construyan sus logros con fuertes raíces en las habilidades de sus compañeros, pues la consecución de sus objetivos les atañe a todos. El crecimiento de una organización, por ejemplo, sin importar el rubro o las características que ésta tenga, depende directamente de cada uno de sus integrantes y, los estudiantes FEN como expertos en el campo, deben comprender cabalmente la importancia de articular los recursos que poseen sus pares. Esta subcompetencia busca ayudar a los profesionales en formación a desarrollar el liderazgo orientado a la capacidad de conocer y fortalecer a los miembros de su equipo, creando técnicas atingentes y pertinentes que posibiliten el crecimiento de cada uno de sus integrantes, de forma individual y grupal, todo esto bajo la certeza de que el desarrollo de cada uno impactará de manera fértil y provechosa en el desempeño del equipo total en relación a cualquier objetivo que decidan alcanzar.

La subcompetencia *Colaboración para el cumplimiento de objetivos* está orientada al desarrollo de herramientas y recursos que les permitan a los estudiantes no sólo trabajar con las fortalezas de los miembros de su equipo, sino también generar instancias de crecimiento en relación a las necesidades que cada uno presente. Nuestros estudiantes, insertos en el trabajo en equipo y con una perspectiva de liderazgo en pos del desarrollo en equipo, deben ser capaces de visualizar aquellos aspectos en los que sus compañeros necesiten apoyo, para construir y ofrecer espacios en los que surjan nuevas estrategias de solución y crecimiento en conjunto. Los estudiantes debieran crear estrategias que reúnan a todos los miembros, permitiéndoles compartir y observar en conjunto las propias necesidades, con el ánimo de construir juntos nuevos modos de mejorar y potenciarse en equipo. De este modo, la subcompetencia de cooperación abre posibilidades de avance desde lo que aparentemente podría ser una dificultad, demostrándole en el ejercicio a todos los miembros involucrados la posibilidad de transformar aquello que podría detener el avance en una nueva oportunidad de movimiento, que traerá nuevos e inesperados progresos.

La subcompetencia de *Gestión de conflictos* pretende desarrollar en los estudiantes la capacidad de enfrentar problemáticas ya surgidas en el trabajo en equipo. De este modo, los profesionales en formación deberán ser capaces de visualizar no sólo los conflictos que se presenten entre los miembros, sino también las diferencias que potencialmente podrían llegar a provocar un desencuentro entre ellos. Se hace necesario, entonces, tener una perspectiva amplia y en proyección del trabajo que desarrolla junto a su equipo, observando acabadamente las diferentes particularidades que cada miembro y cada evento le presentan.

Asimismo, el profesional en formación deberá ser capaz de crear y compartir distintos planes de acción nacidos del trabajo junto a su equipo, ofreciéndole a otros la posibilidad de conocer sus avances y abriendo espacios para que él mismo junto a su equipo, puedan aprender del trabajo de otros que han pasado por similares situaciones. Se apunta a desarrollar en los estudiantes una perspectiva amplia y rica que les permita observar las dificultades y resolverlas, con la certeza de que cada una de esas instancias le traen a él mismo, a su equipo y a otros equipos, la posibilidad de aprender, mejorar, desarrollarse y crecer.



A continuación se define cada subcompetencia, estableciendo los núcleos clave, y en función de ellos, se describen los diferentes niveles de logro para cada ciclo formativo:

Sub-competencias	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	Ciclo Básico (2 años)	Ciclo Disciplinar (2 años)	Ciclo Profesional (1 año)
<b>7.1 Relaciones interpersonales</b>  Implica: <ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación asertiva</li> <li>Empatía y respeto</li> </ul>	7.1.1 Maneja las reglas mínimas de convivencia y de trabajo en equipo al menos respecto de sus intereses técnicos y tareas inmediatas; comunica de manera tranquila sus ideas planteando sus acuerdos y desacuerdos.	7.1.2 Se relaciona con otros de manera empática y respetuosa; comunica identificando variables de contexto y adecuando los modos y contenido de sus relaciones interpersonales.	7.1.3 Se relaciona en todo momento y lugar dando cuenta de un profundo respecto por los valores y dignidad de las personas que conforman el equipo; escucha y transmite sus ideas de manera empática y asertiva.
<b>7.2 Colaboración para el cumplimiento de objetivos</b>  Implica: <ul style="list-style-type: none"> <li>Logro de metas comunes</li> <li>Acción de asumir un rol dentro del equipo</li> <li>Realización de tareas en función de capacidades de los miembros del equipo</li> </ul>	7.2.1 Intercambia información con los miembros de su equipo y argumenta sus ideas para el logro de acciones; asume un rol dentro del equipo en función de las metas comunes e identifica, en conjunto con el equipo, un orden de tareas atingente para el logro de dichas metas.	7.2.2 Argumenta sus ideas y emociones con el equipo y elabora de manera colaborativa propuestas para el logro de objetivos; propone una distribución de acciones en función de los roles y habilidades de las personas y plantea modificaciones en el ejercicio de las tareas del equipo para el logro de los objetivos comunes en el proceso de trabajo o proyecto que ejecuta.	7.2.3 Elabora corresponsablemente propuestas de acción en base a las distintas perspectivas del equipo para el logro de objetivos; asumiendo roles en función de sus fortalezas; y proyectando desafíos para el equipo en función de los resultados del trabajo realizado.
<b>7.3 Gestión de conflictos</b>  Implica: <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de dificultades</li> <li>Toma de acciones remediales en los ámbitos de cumplimiento de objetivos y relaciones interpersonales</li> </ul>	7.3.1 Identifica algunas dificultades que surgen de las interacciones del equipo durante la ejecución de la tarea o proyecto asignado; elabora e implementa propuestas que permitan dar solución a las problemáticas que más afectan al equipo de trabajo.	7.3.2 Identifica las dificultades y oportunidades que surgen de las interacciones del equipo durante la ejecución de la tarea o proyecto asignado, discute e implementa propuestas con el equipo que permitan dar solución a las problemáticas que los afectan.	7.3.3 Anticipa y regula situaciones críticas del desarrollo de los equipos en función del cumplimiento de los objetivos y de las relaciones interpersonales del equipo y ejecuta acciones de prevención que le permitan potenciar el desempeño del equipo y sus resultados.

# ORIENTADOR DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

---

CENTRO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE  
DIAGONAL PARAGUAY 257 - SANTIAGO - CHILE  
TELÉFONO +56 2 29772030 / EMAIL:CEA@FEN.UCHILE.CL





CENTRO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE  
DIAGONAL PARAGUAY 257 - SANTIAGO - CHILE  
TELÉFONO +56 2 29772030 / EMAIL:CEA@FEN.UCHILE.CL