



Facultad de Ciencias de la Educación  
Magíster en Orientación Educacional

PROMOCIÓN DE LAS COMPETENCIAS SELLO INSTITUCIONAL EN  
LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA: PERCEPCIÓN DE LOS  
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.

Tesis para optar al grado de Magíster en orientación Educacional

Diego Camilo Méndez González

Director de tesis: Dr. Héctor Alejandro Sepúlveda Obreque

Valparaíso, Chile

2023

## **Consideraciones**

En este escrito, se adopta un enfoque de lenguaje neutro con la intención de garantizar la claridad y la accesibilidad del texto. Aunque se reconoce la importancia de la perspectiva de género y se valora la inclusión de todas las identidades, para facilitar la lectura y escritura, se emplea predominantemente el género masculino. Esta elección se realiza con la finalidad de evitar la repetición excesiva de términos y hacer el texto más fluido y comprensible para el lector. Es importante destacar que esta decisión no busca excluir o marginar a ninguna identidad de género, sino más bien simplificar la redacción del documento sin comprometer su integridad ni su inclusividad.

## **Agradecimientos**

Mi gratitud se extiende en primera instancia al director de esta tesis Dr. Héctor Alejandro Sepúlveda Obreque, por su paciencia y dedicación para motivarnos a seguir con el proceso investigativo y llegar a este momento.

En la misma línea, a la coordinadora del programa, Dra. Margarita Opazo Salvatierra, quien, desde los inicios en el Postítulo de Orientación, incentivó el proseguir los estudios a un grado superior.

Al estimado profesor, Dr. José Manuel Olivares, por su significativo y detallado aporte en la revisión de la investigación, que sin duda permitió robustecerla.

A mis primos y amigos, que se preocupaban de los avances y alentaban en el día a día, a la vida que me ha permitido fluir en sus caminos, a mi cerebro y a mi constancia, gracias.

## **Resumen**

La presente investigación tuvo por objetivo conocer, a través de la percepción de los estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA), cómo es la promoción de las competencias Sello Institucional en esa casa de estudios.

Los participantes fueron estudiantes de la carrera de psicología que cursaban su décimo semestre en el año 2023, quienes además de haberse formado en la institución, realizaron su práctica profesional en la misma, es decir, completaron su proceso teórico y práctico en el espacio educativo, por tanto, presentan una visión holística de la Universidad.

El paradigma que se alineaba con el objetivo de esta investigación fue el interpretativo, el cual consideró la metodología cualitativa y un diseño fenomenográfico. De esta forma se lograría comprender cómo los sujetos percibían el mundo y sus fenómenos, en el caso de este estudio, la promoción de Competencias Sello Institucional. La técnica que permitió construir los datos para responder esta investigación fue la entrevista semiestructurada.

Los resultados dan cuenta de que, a la luz de las experiencias vividas por los estudiantes, la formación en estas competencias se percibe como desigual y poco sistemática, con una desconexión entre la teoría y la práctica. Los participantes destacan la necesidad de un enfoque más explícito y articulado desde los primeros semestres, y valoran el rol crucial de las prácticas profesionales. Sin embargo, algunas competencias se ven limitadas por la falta de apoyo institucional, como la innovación y el liderazgo. Se recomienda replicar el estudio en otras carreras, así también, considerar la perspectiva de docentes y otros miembros de la comunidad, para obtener una visión más completa y mejorar la formación integral de los estudiantes.

### **Palabras clave**

Competencias Sello Institucional, Percepción estudiantil, Promoción de competencias.

## **Abstract**

This research aimed to understand, through the perception of psychology students at the Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (hereinafter UPLA), how the promotion of Institutional Seal competencies is carried out at this university.

The participants were students enrolled in their tenth semester in 2023, in the psychology program. These students not only received their academic training at the institution, but also completed their professional internships within it. This means they have completed their theoretical and practical training within the educational space and, therefore, have a holistic view of the University.

The paradigm aligned with the objective of this research was the interpretive paradigm, which considered a qualitative methodology and a phenomenographic design. This approach allowed for understanding the inner world and how the subjects perceived phenomena within it, in this case, the promotion of Institutional Hallmark Competencies. The technique used to construct knowledge and answer the research question was the semi-structured interview.

The results show that, in light of the students' lived experiences, the training in these competencies is perceived as uneven and unsystematic, with a disconnect between theory and practice. The students highlight the need for a more explicit and articulated approach from the early semesters and value the crucial role of professional internships. However, some competencies, such as innovation and leadership, are seen as limited by the lack of institutional support. It is recommended to replicate the study in other programs and also consider the perspectives of professors and other members of the community to obtain a more complete view and improve the comprehensive training of students.

## **Keywords**

Institutional Hallmark Competencies, Student Perception, Competency Promotion

## Tabla de contenido

1. Introducción.....	1
2. Planteamiento Del Problema .....	3
2.1 Contexto: Universidad de Playa Ancha .....	6
2.2 Justificación del Estudio .....	7
2.3 Limitantes para el Estudio .....	9
3. Objetivo De Investigación .....	10
Objetivo General: .....	10
Objetivos Específicos: .....	10
4. Marco Teórico y Referencial.....	12
4.1 Organización del Sistema de Educación Superior en Chile .....	12
4.1.1 Universidades Chilenas .....	15
4.1.2 Otras Instituciones de Educación Superior.....	17
4.2 Enfoque por Competencias .....	18
4.2.1 Competencias Sello Institucional UPLA .....	21
5. Método .....	24
5.1 Diseño de la Investigación .....	25
5.2 Participantes .....	26
5.3 Técnica de Producción Datos.....	26
5.4 Instrumento de Producción Datos .....	28
5.5 Análisis de los Datos .....	30
5.6 Criterios de Rigor .....	33
6. Resultados .....	35

6.1 Perfil del Grupo y Conocimientos Previos Respecto a las Competencias Sello Institucional .....	35
6.2 Competencias Sello Institucional.....	37
6.2.1 Categoría 1: Competencia Sello Institucional Compromiso Ético .....	38
6.2.2 Categoría 2: Competencia Sello Institucional Autovaloración..	43
6.2.3 Categoría 3: Competencia Sello Institucional Responsabilidad Social Universitaria .....	47
6.2.4 Categoría 4: Competencia Sello Institucional Analítico, Crítico y Propositivo .....	52
6.2.5 Categoría 5: Competencia Sello Institucional Creativo.....	56
6.2.6 Categoría 6: Competencia Sello Institucional Liderazgo .....	62
6.3 Categoría Emergente: Perspectivas y Sugerencias de los Estudiantes .....	67
7. Discusión y Conclusiones.....	73
8. Referencias Bibliográficas .....	78

## 1. Introducción

La formación integral en la educación superior trasciende la mera adquisición de conocimientos disciplinares, requiriendo el desarrollo de competencias genéricas que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos del mundo actual (Ramírez-Díaz, 2020). En este contexto, gran parte de las universidades chilenas definen un conjunto de *competencias sello*, que representan los valores y principios que buscan inculcar en sus egresados. En el caso de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, estas reciben el nombre de Competencias Sello Institucional (CSI) y tienen como propósito la formación de profesionales líderes, socialmente responsables, creativos, con valoración de sí mismos y de sus pares, y con un alto compromiso ético.

A pesar de la importancia que las instituciones de educación superior otorgan a las competencias sello, existen escasos estudios que exploren la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de su promoción dentro de los procesos formativos. Esta investigación se centró en comprender, desde la perspectiva de los alumnos de psicología de la UPLA que cursaron su décimo semestre en 2023, cómo se promovieron las CSI a lo largo de su formación. La elección de estudiantes de esta disciplina en su etapa final de formación se basó en la premisa de que, al haber completado su ciclo teórico y práctico en la universidad, incluyendo la práctica profesional, poseían una visión holística del proceso formativo.

Para lograr este objetivo, se adoptó un paradigma interpretativo con metodología cualitativa y un diseño fenomenográfico. Esto permitió explorar el mundo interior de los participantes de la investigación y comprender cómo percibieron la promoción de las Competencias Sello Institucionales a través de sus experiencias universitarias. La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada, que permitió profundizar en las vivencias y perspectivas de los futuros psicólogos.

Los resultados de esta investigación contribuyen a comprender la realidad actual en la UPLA en materias de promoción de las CSI, aportan a la literatura sobre las estrategias de promoción de competencias genéricas y la efectividad de las mismas, y sirven de base para la reflexión y mejora de los procesos formativos en esta Casa de Estudios, como en otras instituciones de educación superior.

## 2. Planteamiento del Problema

Las Universidades son una de las instituciones de educación superior más relevantes en el proceso de formar ciudadanos y líderes con las cualidades necesarias que demanda la sociedad moderna, por ello el papel de estas es fundamental en la búsqueda y constante transformación de una educación de calidad (Bilbao et al., 2023).

La formación universitaria no solo se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, también debe ir dirigida desde la idea que se fomenten las competencias que permitan el éxito de los estudiantes (Pastor, 2022). En efecto, estas competencias constituyen parte de los perfiles de egreso y son esenciales para desempeñarse exitosamente en el mundo laboral (González, Pérez y Martínez, 2018).

En este contexto, las instituciones de educación superior han implementado estrategias que buscan la formación integral. Es relevante considerar que se ha orientado a una educación más completa con la firme idea que se promuevan las competencias, de forma que esto sea parte de un aporte positivo para los estudiantes, que les sea significativo y los distinga en su quehacer profesional (Bilbao, et al., 2023). Reflejo de lo anterior, son los diversos proyectos de ley que se han ido implementando en materia educativa a nivel nacional, que a su vez involucran elementos políticos, tanto de desarrollo como de toma de decisiones, y que generan cambios, incrementando la equidad y calidad de la educación (Lizana y Villalón, 2022).

En los últimos años, la educación superior en Chile se ha enfocado en transformar sus estructuras a nivel curricular para poder implementar el aprendizaje basado en competencias en las instituciones de educación superior (IES) y sus carreras (Bonney, 2021). No es de extrañar que estas nuevas políticas educativas hayan impactado en las IES como la Universidad de Playa Ancha, que en su modelo educativo propuesto en 2012 y vigente a la fecha, ha declarado un enfoque curricular centrado en la persona del estudiante y sus

aprendizajes, demostrando competencias y resultados de aprendizaje con el uso de metodologías activas y participativas.

Asimismo, la UPLA establece que los estudiantes que cursen estudios en sus aulas adquirirán un conjunto de rasgos distintivos que les caracterizarán como profesionales de esa casa de estudios, estas son, sus Competencias Sello Institucional. Para la Universidad, la promoción de estas competencias representa la columna vertebral de la formación de sus estudiantes, pues establece una serie de estrategias vinculadas a formar estudiantes líderes, socialmente responsables, creativos, con valoración de sí mismos y de sus pares, y con un alto compromiso ético. Esta decisión institucional, por valorar ciertas competencias, se ve reforzada en ideas como las de Obaya et al. (2011) que concluyen que a diferencia de los conocimientos disciplinares de cada carrera, las competencias como las Sello Institucional “no envejecen, sino que se desarrollan y aumentan” (p. 68), por tanto, deben ser relevadas en su rol trascendental.

Es a considerar que los espacios formativos en educación superior no se enmarcan solamente en lo que sucede dentro de las aulas. Vélez et al. (2020) destacan que “el entorno universitario no se refiere solamente a unas características o recursos materiales y servicios educativos, sino también a los encuentros y las relaciones humanas, además de las experiencias vividas en dicho entorno” (p. 254). Por tanto, las actividades institucionales como semana de bienvenida, día del estudiante; espacios extracurriculares como elencos, clubes, ramas deportivas; o también, las acciones de Vinculación con el Medio gestionadas a través o para propósitos formativos de cada carrera, como lo son las prácticas, intervenciones sociales, charlas, seminarios, talleres, programas de intercambios, etc., son espacios formativos exclusivos que beneficiarán solo a estudiantes que se encuentren o sean parte de esta Universidad.

Dentro de los diferentes programas académicos que ofrece la Universidad de Playa Ancha, presta relevancia la carrera de psicología de esta institución. Psicología, en la UPLA, tiene la característica de poder realizar todo su proceso formativo dentro de la misma casa de estudios, esto es, cursar aulas y realizar

sus prácticas dentro de los mismos espacios universitarios. Esto daba oportunidad a realizar una exploración en relación con cuál es la percepción de los estudiantes de esta carrera sobre la promoción de las Competencias Sello Institucional, ya que como se menciona, estos alumnos se forman en diversos ambientes y bajo distintas miradas profesionales dentro de la misma UPLA, logrando un mayor alcance experiencial respecto a la promoción de estas competencias.

Indudablemente, era fundamental conocer cómo estos mecanismos de promoción de las CSI funcionan y la efectividad de los mismos, ya que no existía certeza si los estudiantes de esta carrera lograban adquirirlas o eran siquiera conscientes de que estaban presentes dentro de la línea formativa de la institución, situándose como un problema nuclear asociado a la calidad de la educación y preparación de estos futuros profesionales. Así, resultaba menester abordar las perspectivas del estudiante en referencia a las competencias como parte de lo que la Universidad ha definido como componente de su sello institucional, ya que estos individuos son, finalmente, por y para quienes se generan todos los dispositivos de promoción. Motivo de esto es que la presente investigación se enfocó en hacer un análisis de la manera en que los estudiantes percibieron la implementación de las CSI en su proceso formativo. Adicionalmente, indagó sobre el aporte de interés que se está gestionando desde lo que se ha considerado como un desarrollo integral del estudiantado de psicología de la UPLA y el cumplimiento de la misión institucional de formar profesionales con un sello distintivo.

De lo anteriormente descrito, nació la pregunta de esta investigación: ¿cómo se promueven las Competencias Sello Institucional en la Universidad de Playa Ancha según los estudiantes de psicología? La cual, en su desarrollo, permitió a su vez vislumbrar factores como efectividad de la promoción, agentes promotores, potenciadores, barreras, entre otros aspectos que contribuyen al conocimiento de este fenómeno.

Es importante mencionar que la educación universitaria por competencias representa aportes importantes a la formación del profesional, que estas

pretenden fortalecer habilidades específicas y fomentar valores éticos que los futuros profesionales necesitarán para enfrentar los retos del campo laboral de manera integral. Por lo tanto, es relevante para la carrera de psicología poner énfasis en el fortalecimiento de las competencias que no solo enriquezcan el perfil académico, sino que también potencien el ejercicio profesional, ético y competente, como lo son las CSI.

La investigación es, sin duda, parte de un gran desafío, pues permitió identificar que las acciones propuestas por esta Casa de Estudios en materias de promoción de Competencias Sello Institucional no se relacionan en su totalidad con lo que han observado los estudiantes en sus experiencias formativas dentro de la misma. De esta forma, se posibilitó visualizar aspectos que requieren ajustes o que se pueden potenciar (Granero et al., 2021) y que impactarán en la formación integral de los futuros profesionales de este campo.

## **2.1 Contexto: Universidad de Playa Ancha**

La Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, también llamada Universidad de Playa Ancha o UPLA es una institución estatal chilena que se creó con el propósito de promover la docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión y la vinculación con la comunidad. Su objetivo es contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sostenible del país y al progreso en diversas áreas del conocimiento. Está compuesta por tres estamentos (académico, estudiantil y de funcionarios) y opera como un organismo autónomo en la Región de Valparaíso. La universidad se rige por la Ley N.º 21.094 y sus estatutos orgánicos, con un enfoque en la formación de una conciencia crítica en la sociedad chilena y la promoción del pensamiento crítico, el respeto por el medio ambiente, los derechos humanos y el diálogo intercultural. Su estructura permite la integración de los diversos estamentos para cumplir con sus objetivos y funciones (Universidad de Playa Ancha, 2022).

Desde su origen, en 1948 bajo el nombre de Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en Valparaíso, siempre se ha vinculado a la enseñanza de

la pedagogía y las humanidades, no obstante, en la actualidad cuenta con 8 facultades y dos campus que imparten más de 40 carreras técnicas y de pregrado. Así también, ofrece 18 programas de posgrado que contemplan, postítulos, magíster y doctorados, albergando en su totalidad a 152.838 estudiantes (Consejo Nacional de Educación, 2023).

La UPLA tiene un gobierno superior compuesto por tres órganos: Consejo Superior, Rector(a) y Senado Universitario. La responsable del control y la fiscalización interna de la universidad es la Contraloría Universitaria. Además de estas figuras, la universidad podrá establecer otras autoridades unipersonales y colegiadas, así como facultades, departamentos, escuelas, institutos, centros de estudios y otras unidades académicas y administrativas (Universidad de Playa Ancha, 2022).

El modelo educativo institucional, delineado por la Vicerrectoría Académica en 2012, se fundamenta en cinco principios clave. Estos incluyen una educación basada en principios y valores compartidos, centrada en la demostración de competencias, contextualizada en el ámbito regional, nacional e internacional, enfocada en la persona del estudiante y sus aprendizajes, y promoviendo la educación continua a lo largo de la vida. Este modelo reconoce a las personas en su capacidad de razonar, tomar conciencia de su singularidad, autodeterminarse, ser sociales, ejercer su libertad y trascender a lo largo de su vida.

## **2.2 Justificación del Estudio**

La investigación sobre las perspectivas estudiantiles en relación con la promoción de las Competencias Sello Institucional en la Facultad de Ciencias Sociales, en específico, en la carrera de psicología de la UPLA, tiene una relevancia fundamentada en la particularidad y la oportunidad que esta carrera presenta, ya que hasta la actualidad, los alumnos de psicología tienen la posibilidad de realizar todo su proceso formativo en la misma casa de estudios, incluyendo su proceso de práctica profesional. Profundizar en ellos, a través de

este trabajo, permitió comprender cómo perciben y experimentan las diversas acciones institucionales diseñadas para desarrollar y/o potenciar dichas competencias. De esta forma, fue posible identificar áreas que requieren adecuaciones en favor de mejorar, y otras que deben ser relevadas en su rol promotor.

Es importante indicar que la promoción de las Competencias Sello Institucional se relaciona estrechamente con la calidad y equidad educativa, pues son competencias que, si bien, se reconocen como nucleares por el proyecto educativo, contexto y misión de la Universidad, también se relacionan con aspectos esenciales para el éxito profesional de los estudiantes (Lizana y Villalón, 2022). Es así que, identificar la efectividad de la promoción incidirá de forma directa en la mejora continua de la calidad educativa en la UPLA, asegurando que los dispositivos enmarcados en esta acción, lleguen a todos los estudiantes y sigan la línea institucional.

Ciertamente, la promoción de competencias es un aspecto de la educación que involucra a toda la comunidad (Esteban et al. 2018; Chanal, 2019; Mauri-Álvarez, et al., 2022). En el análisis de la literatura en esta materia, se identificaron escasas investigaciones actuales que daban espacio al discurso de los estudiantes y les permitieran plantear sus ideas, generando un vacío respecto a lo que ocurría en la praxis en las IES desde el punto de vista de este estamento. Por lo que se desconocía, empíricamente, si toda la comunidad se hacía responsable de esta acción, en especial en la UPLA. Adentrarse en este espacio era nuevo y desafiante, sin embargo, resultaba relevante para la comunidad universitaria y académica.

En síntesis, era interés, para mejorar la calidad educativa, optimizar recursos, alinear la formación con el perfil de egreso, promover el desarrollo profesional de los estudiantes y facilitar su inserción laboral exitosa, el realizar y socializar esta investigación. No olvidando que la información generada es un aporte valioso para futuras investigaciones y para el diseño de estrategias educativas más efectivas en esta y otras casas de estudios.

### **2.3 Limitantes para el Estudio**

La disponibilidad de datos y documentos relevantes fue un factor crítico para la realización de este estudio. Es importante destacar que existen escasos registros sobre las Competencias Sello Institucional o las perspectivas de los estudiantes sobre estas temáticas, más en el contexto chileno, lo que en cierto punto limitó las bases teóricas, debiendo remitirse a las competencias genéricas en educación superior.

La participación activa y la disposición del estudiantado para colaborar en la investigación es otro aspecto relevante. La falta de interés o de tiempo por parte de algunos alumnos redujo la muestra y retrasó los tiempos estipulados para esta investigación. Ciertamente, algunos estudiantes pueden no ver la relevancia de involucrarse en el estudio o de desarrollar las CSI.

Debido a que es una exploración sobre las perspectivas estudiantiles, fue desafiante poder seleccionar la muestra, ya que se eligieron los participantes basándose en criterios específicos que rigen este tipo de enfoque. Esto es importante, ya que puede haber ciertos grupos de estudiantes menos representados en la investigación, lo que podría sesgar los resultados.

Finalmente, la Institución está en un periodo de cambios constantes, en cuanto a sus políticas educativas y programas de estudio, esto a futuro puede afectar la estabilidad de los datos recopilados y la interpretación de los mismos.

### **3. Objetivo de Investigación**

La presente investigación se adentra en el análisis de cómo la Universidad de Playa Ancha (UPLA) promueve las Competencias Sello Institucional, un conjunto de recursos fundamentales que buscan formar profesionales integrales y comprometidos con la sociedad. Para ello, se centra en la perspectiva de los estudiantes de quinto año de la carrera de psicología, cohorte 2023, quienes se encuentran próximos a concluir su formación y poseen una visión amplia de la experiencia universitaria. Esto se traduce en el objetivo general que se presenta a continuación.

#### **Objetivo General:**

- Determinar cómo se promueven las Competencias Sello Institucional en la Universidad de Playa Ancha a través de las opiniones de los y las estudiantes de quinto año de la carrera de psicología, cohorte 2023.

Para lograr esta comprensión global del fenómeno, se busca conocer cómo se integran y promueven en la formación académica y extracurricular cada una de estas competencias, lo que se sintetiza en los objetivos específicos.

#### **Objetivos Específicos:**

- Establecer cómo se promueve la Competencia Sello Institucional Compromiso Ético en la Universidad de Playa Ancha.
- Establecer cómo se promueve la Competencia Sello Institucional Autovaloración en la Universidad de Playa Ancha.
- Establecer cómo se promueve la Competencia Sello Institucional Responsabilidad Social en la Universidad de Playa Ancha.
- Establecer cómo se promueve la Competencia Sello Institucional Analítico en la Universidad de Playa Ancha.

- Establecer cómo se promueve la Competencia Sello Institucional Creativo en la Universidad de Playa Ancha.
- Establecer cómo se promueve la Competencia Sello Institucional Liderazgo en la Universidad de Playa Ancha.

## **4. Marco Teórico y Referencial**

En el presente marco se aborda la organización y evolución del sistema de educación superior en Chile, destacando su adaptación a las competencias y la innovación curricular desde los años noventa. Se resalta la diversidad de instituciones y programas, así como los desafíos persistentes en términos de acceso equitativo, calidad educativa y pertinencia de los programas académicos. Se menciona el papel significativo del estado en el sistema educativo chileno, especialmente en las universidades públicas, y se destaca la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) para garantizar la calidad en la educación superior.

En la misma línea, se examina detalladamente la transformación del sistema de educación superior en Chile, haciendo hincapié en la transición hacia un enfoque por competencias. Se distingue la importancia fundamental que las competencias han adquirido en la enseñanza universitaria, como parte de un discurso global sobre la sociedad del conocimiento y la necesidad de innovar en las estructuras y prácticas curriculares. Se resalta como este cambio ha llevado a una reconfiguración de los programas educativos, centrando la atención en la formación de competencias tanto genéricas como específicas. Además, se presenta el Sello Institucional de la Universidad de Playa Ancha como un ejemplo de como las universidades en Chile están integrando competencias esenciales en sus planes de estudio, reconociendo su importancia en la formación integral de los estudiantes y su relevancia para el desarrollo profesional y social.

### **4.1 Organización del Sistema de Educación Superior en Chile**

Desde los años noventa, se han considerado las competencias como parte de la enseñanza y por ello éstas han ido en constante evolución (Álvarez, 2020). Asimismo, son contempladas dentro del discurso hegemónico en alusión a la sociedad del conocimiento y la necesidad inminente de innovar estructuras y algunas prácticas curriculares de la educación superior (Mondaca et al., 2020).

En esta línea, tanto los modelos curriculares como las reformas en Chile se han caracterizado por ser parte del contexto en referencia a otros países. Estas ideas han causado controversia, debido a que los programas curriculares que se basan y se delimitan con el uso de competencias, lo hacen siguiendo modelos extranjeros, que si bien cuentan con evidencia que respalda su validez, podrían estar fuera del contexto de la realidad chilena (Villarroel y Bruna, 2014), la que en términos educativos, desde educación media, ingreso a educación superior y egreso de la misma, no logra ser homogénea y sigue presentando desafíos de equidad (Espinoza y González, 2015). Efectivamente, esto se ha visto relacionado con acciones, como por ejemplo la evaluación de profesionales y el ajuste a estándares de desempeño, que se han enfocado en transformar aspectos del sistema educativo para mejorarlo (Mondaca et al., 2020).

Es notable, también, que en los últimos años la educación superior en Chile ha experimentado cambios importantes en correspondencia con los términos de sus matrículas, generando nuevas instituciones y modalidades de formación. Esto ha dado paso a un debate constante y de sumo interés para el desarrollo del país: el acceso equitativo a oportunidades educativas de calidad en educación superior (Pastor, 2022). Es así que el sistema de educación superior en Chile termina caracterizándose por su diversidad de instituciones y programas, reflejando un proceso histórico de transformaciones y reformas (Espinoza, 2018). Proceso que ha implicado y repercutido en la calidad de la educación, y consecuentemente, en considerar la importancia del aprendizaje por competencias para asegurar esta misma.

Precisamente, la nueva idea de aprendizaje se enfoca en contemplar al estudiante como parte central en su proceso de formación, lo que implica una serie de requisitos desde el punto de vista curricular. Los cambios actuales por innovar a nivel curricular son parte, también, de poder tener una participación destacada tanto a nivel social como económico. Se visualizan como una respuesta contundente a lo que en la actualidad representa el nuevo orden a nivel mundial, es decir, la incorporación de tecnologías que van de la mano con cada profesión, proyectos colaborativos, formación adaptable a los nuevos perfiles de

egreso, cambios constantes en el sector laboral y reconocimiento en el territorio nacional y global.

Es importante considerar que en el sistema de educación superior chileno existen universidades tradicionalistas, cada una con sus propias características y roles dentro de la sociedad (Espinoza, 2018). Estas suelen tener una larga historia y prestigio académico reconocido, mientras que las instituciones técnicas, por otra parte, no tienen una trayectoria extensa y se enfocan en programas más específicos y orientados al mundo laboral (Barrientos et al., 2021).

En la educación superior en Chile, el estado juega un papel importante, sobre todo en el caso de las universidades públicas. Es por esto que las reformas impulsadas en años recientes han significado un cambio sustancial en favor de la modernización de estos espacios (Espinoza, 2018). Sin embargo, es a considerar que, a pesar de estos avances en cuanto a reformas, aún hoy en día persisten desafíos importantes en este nivel de enseñanza. Por ejemplo, la inequidad en el acceso, la calidad dispar entre instituciones, el endeudamiento estudiantil y la falta de pertinencia de algunos programas académicos son temas que continúan siendo objeto de debate y análisis por parte de la sociedad y los expertos en educación.

Es innegable que la educación terciaria se centra en el proceso de formación. Si bien, comprender las dimensiones de este proceso es una tarea compleja, su valor radica en identificar que la formación educativa en competencias, es un componente fundamental en la transformación de los sistemas educativos (Cejás et al., 2017). Asimismo, la organización de este sistema también es compleja: la diversidad de instituciones, modalidades de enseñanza, modelos de financiamiento, vías de acceso, entre otros aspectos que lo componen reflejan la difícil misión que es brindar una educación superior de calidad, equitativa y relevante para las necesidades de desarrollo del país y sus ciudadanos.

El Estado de Chile, reconoce oficialmente a través de sus leyes a las universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica, e institutos de formación de las Fuerzas Armadas como establecimientos de educación

terciaria, los cuales deben ser autónomos, de calidad, colaborativos, diversos, inclusivos, respetuosos de la libertad académica, participativos, pertinentes, respetuosos de los derechos humanos, transparentes, y propender a la formación de personas con vocación de servicio a la sociedad (Ministerio de Educación, 2018).

La diversificación de centros educativos en el nivel superior ha generado el surgimiento de dispositivos estatales que supervisan la educación que estos ofrecen a sus estudiantes, así surge el SINACES, integrado por el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y la Superintendencia de Educación Superior, cuyo objetivo y funciones se enmarcan en garantizar la calidad de la educación superior en Chile. Para ello, desarrolla políticas, identifica, recolecta y difunde información, otorga licencias de funcionamiento, acredita instituciones y programas, y fiscaliza el cumplimiento de las normas (Consejo Nacional de Educación, s.f.).

De esta forma, el sistema de educación superior está integrado por el conjunto de organismos y servicios públicos con competencia en materias de este nivel educativo, así como por las instituciones que la ofrecen. Según los datos del último informe de la Subsecretaría de Educación Superior (2023), el sistema está integrado por 58 universidades, 33 institutos profesionales y 47 centros de formación técnica.

#### ***4.1.1 Universidades Chilenas***

Las universidades en Chile son instituciones que, obedeciendo a la ley 21.091, se dedican a la “enseñanza, la investigación y la creación artística, siendo su misión el cultivar el conocimiento, formar graduados y profesionales, y contribuir al desarrollo del país” (Artículo 3). Constituyen el nivel educativo más alto y tienen la facultad de otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos: licenciado, magíster y doctor.

Una de las características más notables de las universidades de Chile es su diversidad, reflejada en la amplia gama de campos académicos que ofrecen, desde las humanidades y ciencias sociales hasta las ciencias exactas, ingenierías, artes y ciencias de la salud.

Esta diversidad permite, por tanto, a los estudiantes elegir una carrera o especialización que se adapte a sus intereses y objetivos profesionales. Las universidades chilenas también se caracterizan por un fuerte compromiso con la investigación y la creación de conocimiento (Urzúa, 2012). Muchas de ellas cuentan con centros de investigación reconocidos internacionalmente, desarrollando proyectos de gran relevancia en diferentes campos. Esto no solo beneficia a los estudiantes que tienen la oportunidad de participar en investigaciones de vanguardia, sino que también contribuye al progreso científico y tecnológico del país.

Otro aspecto relevante es el papel de las universidades como agentes de cambio social y desarrollo comunitario. A través de programas de extensión y conexiones comunitarias, estas instituciones contribuyen al bienestar de sus comunidades, brindando servicios de salud, servicios legales, actividades culturales y programas de educación continua a poblaciones diversas.

En el contexto legal, las universidades chilenas se rigen por la Ley de Educación Superior, la cual establece principios y normas que dan margen a su funcionamiento y calidad. También, esta ley establece la acreditación obligatoria de las universidades, un proceso que garantiza que estas instituciones cumplan con estándares de excelencia en la enseñanza, la investigación y las operaciones institucionales.

En Chile existen diversas formas de catalogar a las universidades, pudiendo ser estas tradicionales (creadas antes de la reestructuración de 1980), derivadas regionales (creadas luego de la reestructuración de 1980), no tradicionales, públicas, privadas, laicas o confesionales (Cruz-Cocke, 2004). Además, las universidades pueden agruparse de acuerdo a diversos criterios y propósitos, de esta forma se ha conformado el Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) el cual reúne 30 universidades y genera

líneas de acción para mejorar la calidad de la educación superior en Chile; el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECh) para agrupar a las universidades estatales, tributando a los parámetros del estado en materias de educación superior; la Agrupación de Universidades Regionales de Chile (AUR), que reúne a todas las universidades chilenas pertenecientes al CRUCH cuya casa central no se encuentre en su capital, Santiago; entre otras formas que involucran lineamientos nacionales y/o internacionales.

Es importante destacar que la primera universidad en ser creada fue la Universidad de Chile en 1842. Desde entonces, el número de universidades en el territorio nacional ha aumentado, llegando a un total de 58 instituciones que cubren el 58,5% de la matrícula en educación superior. Respecto a esto, Espinoza (2018, p.8) señaló que:

El sistema de educación superior chileno experimentó una reforma estructural el año 1981 que removi6 completamente sus cimientos (legales, financieros e institucionales) y dej6 la regulaci6n del mismo en manos del libre mercado. Desde entonces, el Estado ha asumido un rol meramente subsidiario hasta el a6o 2016, en que se inicia un nuevo proceso de 'reforma' liderado por Michelle Bachelet.

La legitimidad de la historia de la educaci6n superior de Chile se basa en el apoyo continuo que el Banco Mundial ha brindado a las iniciativas sectoriales y la aceptaci6n que ha logrado entre aquellas esenciales para dar forma a la pol6tica p6blica de Chile (Espinoza y Gonz6lez, 2015). Esto ha permitido una expansi6n significativa de los subsidios p6blicos para la educaci6n superior y tambi6n ha permitido a las familias contribuir al desarrollo del sector de la educaci6n superior.

#### ***4.1.2 Otras Instituciones de Educaci6n Superior***

La Constituci6n actual chilena establece un sistema educativo mixto "coexisten dos subsistemas: el Universitario, y el T6cnico Profesional, donde coinciden Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formaci6n T6cnica (CFT)"

(Martínez-Rojas et al., 2021, p. 138). El Estado tiene un rol fundamental en la promoción de la educación, pero también se reconoce la libertad de enseñanza, por lo que se establece un marco regulatorio para garantizar la calidad de la misma. Salazar (2005, p. 6) explica el principio de libertad como: “Esto incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.”.

Los Institutos y los CFT son dos pilares fundamentales de la educación superior en Chile. Ambos se dedican a la formación de profesionales técnicos y técnicos superiores, esenciales para el desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales del país.

Los IP se enfocan en la formación integral de profesionales con las competencias necesarias para insertarse en el mundo laboral con autonomía. Ofrecen una amplia gama de carreras, con una duración mayor a los CFT, y otorgan títulos técnicos de nivel superior y profesionales. Actualmente, existen 33 IP que albergan al 31,3% del total de estudiantes de educación superior en Chile.

Los CFT, por su parte, se especializan en la formación técnica de corta duración, con un fuerte enfoque en la enseñanza práctica y la innovación. Su objetivo es generar, preservar y transmitir conocimiento tecnológico, adaptándose a las necesidades específicas de cada región. En la actualidad, hay 47 CFT que imparten educación a más de 131.000 estudiantes, lo que representa el 10,2% del total de la matrícula en educación superior (Subsecretaría de Educación Superior, 2023).

## **4.2 Enfoque por Competencias**

No es ajeno que hoy en día el enfoque por competencias dirige los modelos educativos de gran parte de las universidades de Europa y América Latina, causa de esto son los acuerdos generados en primera instancia por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y luego Tuning America Latina. Debido a las demandas de la sociedad en economía, mercado, cultura, política y

otros aspectos de la vida actual, en estas instancias se reestructuraron los sistemas educativos de educación superior, para así poder responder a los nuevos modelos. En esta reestructuración, los espacios territoriales centraron sus esfuerzos en unificar criterios de formación y titulación, para que pudiesen ser concebidos y reconocidos en la región, permitiendo la articulación y movilidad en educación superior. Estos criterios convergen en las competencias que los titulados serán capaces de alcanzar. (Ramírez-Díaz, 2020; Montero, 2010; Palés-Argullós et al, 2010)

El término competencia tiene diversas apariciones y acepciones en la historia, López (2016), tras un análisis de fuentes, propone aproximarse al concepto como una actuación completa que logra activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los conocimientos (saber conocer [conocimiento conceptual], hacer [conocimiento procedimental] y ser [conocimiento actitudinal]), junto con sus múltiples atributos. Además, contempla dimensiones funcionales y contextuales que responden a las preguntas para qué, dónde y cómo.

La esencia de la competencia reside en su intención de llevar a cabo acciones profesionales, realizar actividades o tareas que permitan identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas. Este proceso implica la actualización y aplicación de conocimientos para alcanzar metas, contribuyendo al desarrollo integral del individuo (para qué). Además, considera la evolución en entornos complejos, auténticos, singulares y socioculturales, donde se llevan a cabo acciones y se participa a lo largo de la vida (dónde). Finalmente, el aspecto del "cómo" está vinculado a la ejecución competente con idoneidad y ética, de manera autónoma y flexible, demostrando niveles sobresalientes de desempeño y eficacia.

En el ámbito educativo, López destaca que la competencia es un atributo que puede ser aprendido y enseñado, con un carácter dinámico que permite su desarrollo durante el proceso formativo, estableciendo una gradación de dominio en un contexto temporal o de titulación. No son habilidades definitivas, sino que evolucionan continuamente en función de las circunstancias y la mejora constante.

Tuning America Latina (2007) reconoce dos tipos de competencias: genéricas y específicas de las áreas temáticas. Establece que las primeras son aquellos elementos transversales a todas las áreas del conocimiento, que permiten a los graduados desenvolverse de manera efectiva en diversos ámbitos profesionales, pues son comunes a cualquier titulación, y son relevantes en ciertos grupos sociales. En Latinoamérica se identifican 27 competencias genéricas que se agrupan en tres categorías:

**Instrumentales:** Se refieren a la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, de resolver problemas, de analizar información y de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación.

**Interpersonales:** Se definen como facultad de comunicarse de manera efectiva, de trabajar en equipo, de negociar y de resolver conflictos.

**Sistémicas:** Corresponden a la capacidad de comprender el contexto en el que se actúa, de tomar decisiones, de asumir responsabilidades y de comprometerse con el desarrollo social y sostenible.

Respecto a las competencias específicas, las define como aquellas que son propias de cada disciplina y que permiten a los graduados desempeñarse de manera óptima en su profesión. Estas competencias se definen en función de los perfiles profesionales de cada área.

El enfoque por competencias involucra diversos procesos y actores. Indudablemente, lo inicial es definir qué competencias serán promovidas por el sistema educativo en cada nivel, decisión que no puede involucrar únicamente a los establecimientos educativos, pues se trata de las competencias que el mundo actual demanda, por tanto, concierne también a entidades laborales, profesionales y políticas (Hernández et al. 2018). Luego, implica comprender que el foco se encuentra en el aprendizaje de competencias, que refiere a todos los procesos cognitivos que integran y permiten el uso de las nuevas experiencias. Denyer et al. (2007) agregan que el objetivo de este aprendizaje por competencias se relaciona con el cumplir una tarea y para lograrlo, el estudiante debe enfrentarse a estas, no remitirse solamente a la adquisición de conocimientos. Para esto, señalan tres acciones claves: “a) imaginar tales tareas;

b) enseñar a los alumnos a resolverlas y, para ello, a adquirir y movilizar los recursos indispensables, y c) hacer surgir en el alumno una reflexión metacognitiva sobre las condiciones del éxito de la acción.” (p. 85).

En el mismo marco, Tardif (2008) propone para los programas de desarrollos de competencias considerar 8 aspectos que abarcan desde la identificación de competencias hasta la evaluación y acompañamiento de los estudiantes a lo largo del proceso de formación. Al destacar la importancia de determinar claramente las competencias, establecer objetivos de desarrollo, y diseñar estrategias pedagógicas y evaluativas adecuadas, su enfoque proporciona una guía integral para garantizar la efectividad de los programas. Además, al considerar la organización del trabajo tanto de docentes como de estudiantes, se reconoce la importancia de un enfoque colaborativo y participativo en el proceso educativo.

En síntesis, el enfoque por competencias se propone como un sistema de créditos basado en el esfuerzo y trabajo del estudiante, donde el currículum se centra en las competencias que debe desarrollar el alumno en lugar de solo en los contenidos. Este enfoque exige un cambio en la labor docente, poniendo el énfasis en los resultados del aprendizaje y las evidencias del estudiante. Al trabajar en competencias, se focaliza el proceso en el aprendizaje del alumno, con el docente actuando como facilitador de la enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2012).

#### ***4.2.1 Competencias Sello Institucional UPLA***

En Chile, gran parte de las universidades relevan mayor importancia a algunas competencias genéricas, asociándolas a un sello que quieren brindar a los estudiantes que se forman en sus recintos, el cual se relaciona con su historia, misión, principios, valores y proyecciones sociales (Universidad de Talca, 2023; Universidad de Chile, 2021; Universidad Técnica Federico Santa María, s.f; Universidad Santo Tomás, 2021; Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2018; Universidad de Santiago De Chile, 2014).

El Sello Institucional de la UPLA define las competencias que caracterizan a sus egresados. Estas competencias se agrupan en dos ejes (Universidad de Playa Ancha, 2017, p.16):

a. Competencias del Sello Institucional: son características genéricas, aplicables a todas las disciplinas y especialidades académicas, lo que las hace transversales, desarrollándose a lo largo de toda la formación del estudiante. Permiten distinguir a los egresados de la UPLA por sus cualidades e inspiran a docentes y estudiantes en su formación personal y profesional. Se definen seis:

- Compromiso ético: elabora un marco de conducta ética que regula su actuación como estudiante y profesional en formación; asume el compromiso ético de poner sus talentos y saberes al servicio de las personas con las que interactúa; demuestra capacidad para actuar en beneficio del bien común y lo hace de manera efectiva.
- Autovaloración: logra la valoración de su ser y del otro como persona; promueve la inclusividad, el pluralismo y la tolerancia en la perspectiva de la observación y respeto a los derechos humanos; reconoce y explicita el derecho a la educación con igualdad de oportunidades para todos, siendo la diversidad un valor que enriquece y enaltece su tarea de formación profesional.
- Responsabilidad social universitaria: asume responsablemente la ciudadanía y el compromiso social; proyecta su labor académica al medio sociocultural, retroalimentando los procesos de formación académica en la universidad.
- Analítico, crítico y propositivo: demuestra su sentido analítico, crítico y proactivo; propone iniciativas que atienden necesidades del contexto profesional; innova en contextos profesionales complejos, dinámicos y diversos.
- Creativo: busca e implementa soluciones nuevas a problemas derivados del contexto de su formación profesional; genera ideas innovadoras y asume los riesgos que comprende la implementación de estas; demuestra

originalidad, propone y conecta ideas, se organiza y se coordina para el trabajo individual y/o en equipos.

- Liderazgo: asume liderazgo en escenarios diversos con respuestas innovadoras y pertinentes, con el propósito de generar cambios en espacios diversos y mejorar los procesos de aprendizaje.

b. Competencias del Sello Instrumental: comprenden habilidades esenciales para la vida universitaria y profesional. Se definen dos:

- Comunicación: comunicarse eficazmente en español y en un segundo idioma.
- Utilización de las TIC: utilizar las TIC como herramientas de trabajo, colaboración y acceso a la información.

La promoción de estas competencias se declara a través del plan de estudio de cada carrera, que es el listado de actividades curriculares semestrales que debe cursar el estudiante para conseguir el grado. Estas actividades valoran el trabajo realizado por los estudiantes en forma de crédito, trabajo que comprende todas las instancias de aprendizaje individual y colectivo que garantizan la formación en el Sello Institucional, tanto dentro como fuera del aula, virtual o presencialmente.

El currículo de cada carrera tiene a la base el perfil profesional de egreso y considera tanto las competencias directamente vinculadas al desempeño profesional como las demandas formativas de carácter institucional o del sello, por esto, dentro del plan de estudio, se considera tiempo y espacio para que el estudiante, a través de cursos o actividades curriculares semestrales pueda desarrollar estas competencias, abarcando entre el 10 y 12% de la formación profesional. (Universidad de Playa Ancha, 2017, p.72)

## 5. Método

Esta investigación se adentra en el campo social, en particular en la pesquisa educativa. Busca estudiar al ser en aquellos aspectos “no observables, no medibles, ni susceptibles de cuantificación” (Rivera, 2010, p. 5), al estudiante, para a través de él comprender su visión de un acontecimiento en particular: la promoción de Competencias Sello en su universidad. Razón de esto es que se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual, como mencionan Curtis (1990) y Pérez-Serrano (1994) referenciados por Ricoy (2006), comprende la realidad a partir de las experiencias y reflexiones de los sujetos, quienes interactúan entre sí, cargando con valores y creencias que afectan el conocimiento, dentro de un contexto determinado al que le dan significado.

El alinearse con este paradigma, sitúa las bases con las que esta investigación producirá conocimiento científico; “ordena teorías, métodos y criterios, los cuales están inextricablemente unidos” (Minte y Sepúlveda, 2018, p. 9). Asimismo, responde a tres cuestiones fundamentales: la ontológica, epistemológica y metodológica.

Respecto a la cuestión ontológica, “el objeto de la investigación social no es una ‘cosa’ inerte y descontextualizada [...] Es el ser y sus símbolos unidos indisolublemente” (Astete, 2016, párr. 9). Se concibe la promoción de Competencias Sello como un constructo creado por las percepciones de los estudiantes que comparten una realidad y le atribuyen este significado a hechos que desarrollan estas competencias, no se podría comprender el fenómeno de forma holística sin los estudiantes que son parte del mismo.

Epistemológicamente, el estudio requiere relacionarse con los sujetos, dialogar para descubrir su visión de mundo y así, construir, tras la interacción, una visión más completa, pues la influencia del investigador sobre el investigado y viceversa evocará nuevos enfoques sobre la comprensión de la promoción de estas competencias (Minte y Sepúlveda, 2018).

Finalmente, en lo que se refiere a la metodología, este paradigma delimita el uso cualitativo, ya que el problema de estudio se relaciona con el sujeto y no

con el objeto, por lo que contempla un diseño, técnicas, instrumentos y análisis de los datos particulares.

### **5.1 Diseño de la Investigación**

Sobre el diseño de la investigación, destacó por su pertinencia con este estudio la fenomenografía, comprendida bajo la mirada de Marton (1994), mencionado en Manhcke (2010), quien en su más puro estado la definió como la especialización que busca describir el mundo tal como lo experimenta el sujeto. En efecto, el objetivo general de la presente investigación es determinar cómo se promueven las Competencias Sello Institucional en la Universidad de Playa Ancha a través de las opiniones de los estudiantes, esto es, comprender este fenómeno por medio de la visión del estudiantado. No olvidando que el marco de este tipo de estudios en particular es interpretativo, ya que se busca explorar caracterizar, describir, comprender o explicar un aspecto específico de la realidad social a través de la observación en ambientes naturales al contexto de lo que se estudia (Álvarez-Gayou, 2003).

En lo que refiere a la fenomenografía, aunque esta no busca generalizar sus hallazgos a toda la población, puede tener diferentes enfoques. Murillo et al. (2022) añaden que “al analizar las diferentes afirmaciones expresadas por las personas hacia un mismo fenómeno, el producto es un número limitado de maneras de comprenderlo.” (p. 120). En este sentido, la presente investigación se enmarcó en la fenomenografía básica, pues se pretendía solo comprender el fenómeno como es concebido por el estudiante y no como un problema que requiera intervención. Sin embargo, es característico de este tipo de estudios el que se van construyendo y reconstruyendo de acuerdo a los hallazgos que emergen del relato de los participantes, por esto, si bien las intenciones eran comprender, eventualmente se terminan presentando unas propuestas que pretendan mejorar la promoción de Competencias Sello Institucional, desde la voz de los alumnos.

## **5.2 Participantes**

Para esta investigación, resultó fundamental que los participantes fueran estudiantes, Casasola (2022) explica: “Es el sujeto que aprende el que mantiene una concepción del aprendizaje” (Aspectos teóricos de la fenomenografía, párrafo 2). Por tanto, es el sujeto que se forma en las competencias el que tiene una concepción de las mismas. Bajo esta idea, preguntarle a otro miembro de la comunidad educativa no otorgaba la misma información que quien recibe el proceso formativo basado en competencias.

Además, necesariamente debían ser estudiantes de la misma universidad, en este caso de la Universidad de Playa Ancha, y de una carrera en particular, psicología. Lo anterior, ya que como menciona González-Ugalde (2014) las personas deben haber experimentado el fenómeno a investigar y deben representar una diversidad de experiencias asociadas al mismo hecho educativo. Respecto a esto, si bien los estudiantes compartieron un programa formativo común, tuvieron la oportunidad de explorarlo a través de diversos mecanismos experienciales, por tanto, se pudieron obtener distintos relatos en materia de Competencias Sello Institucional.

En síntesis, el estudiantado mencionado pertenecía a la carrera de psicología de la UPLA y fue seleccionado bajo la técnica de muestreo no probabilística por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), según los criterios:

- Los participantes correspondían a un grupo de estudiantes (4) que realizaban su práctica profesional en la Universidad. Por lo anterior, comienzan y finalizan su proceso de formación teórico y práctico en la UPLA.
- El grupo era de fácil acceso. Esto es, algunos de los participantes eran conocidos por el investigador y/o se encontraban cercanos físicamente.
- Los estudiantes se formaron bajo el mismo programa de estudios y cursaban su décimo semestre en el año 2023.

## **5.3 Técnica de Producción Datos**

Para el proceso de descubrir y construir datos desde los participantes, se utilizan entrevistas cualitativas en profundidad, “no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 194), con el objetivo de poder conseguir la mayor cantidad de datos que pudieran revelar la promoción de las Competencias Sello Institucional en la UPLA. Esto se sustenta en que esta técnica no persigue generalizar o estandarizar datos, tributando a la validez del instrumento. Esto, recordando que “la validez de una investigación fenomenográfica está demarcada por el interés de profundizar en un fenómeno particular relacionado con la educación.” (Casasola, 2022, Instrumentos de investigación Fenomenográficos, párrafo 2).

Las entrevistas representan, según Robles (2011), vías para sumergirse en la vida del entrevistado, explorando y detallando aspectos significativos y relevantes sobre sí mismos y el mundo que les rodea. Este proceso implica construir cuidadosamente la experiencia del entrevistado, para esto, el autor establece una serie de pasos, de los cuales en esta investigación se consideraron gran parte, más se agregaron otros que aporta la literatura (Varguillas y Ribot, 2007; Diaz- Bravo et al., 2013):

- Preparación y planificación: Antes de la entrevista, se fijaron los objetivos de la misma y se identificaron los participantes acordes a los criterios de muestreo previamente mencionados. Además, se elaboraron ciertos documentos que requiere esta técnica, un guion de entrevista, el cual se redactó considerando el objetivo de la investigación y los objetivos específicos de la misma, de esta forma se contempló preguntar por cada CSI, un consentimiento informado del uso de la información y un breve correo explicativo para invitar a los estudiantes a participar de este estudio.
- Primer contacto: Se considera la recomendación que dan Varguillas y Ribot (2007) respecto a que en esta fase se debe ubicar, contextualizar e informar al participante sobre lo que se busca conocer con la entrevista y el propósito de la investigación. Aquí, se socializó el consentimiento

informado y se agendó un horario para reunirse de forma presencial en un espacio cómodo para el entrevistado.

- Inicio de la entrevista: Debido a que es primordial establecer confianza con el entrevistado y permitir que se exprese libremente, se generó una sección introductoria en el guion de la entrevista, que permite hablar de temas sociodemográficos y así, conocer aspectos personales del entrevistado.
- Durante la entrevista: Se mantuvo un diálogo abierto y asertivo, explorando temas a través de preguntas descriptivas, estructurales y de contraste. También se utilizaron técnicas para motivar al entrevistado en aquellos casos donde se presentó nerviosismo o bloqueo de ideas.
- Recopilación de datos y registro: Se contó con grabaciones de audio y, en ocasiones, de video para asegurar una recopilación detallada de la información. Además, se tomaron notas continuas durante la entrevista para registrar aspectos relevantes.
- Cierre: Diaz-Bravo et al. (2013) mencionan que este es el momento adecuado para sugerir el cierre de la entrevista, lo que permite al entrevistado reflexionar sobre lo que ha compartido y brinda la oportunidad de profundizar en ciertos temas o expresar ideas no mencionadas previamente. Por tanto, en el guion de la entrevista, se establece una sección que guía este espacio de cierre. Se realiza, además, un resumen de la conversación para destacar la información recopilada y, finalmente, se agradece al entrevistado por su colaboración en el estudio.

#### **5.4 Instrumento de Producción Datos**

El guion de las entrevistas se diseñó en función de hacer visible las concepciones de las Competencias Sello Institucional y su promoción, así como también la relación entre estas competencias con los distintos espacios y actores formativos. Además, se propuso conocer rasgos más específicos de los participantes para relacionar el efecto de las CSI en su trayectoria dentro de la

Universidad. Para lograr esto, se contemplaron tres secciones en el instrumento: Introducción, Desarrollo y Cierre.

La introducción contó de nueve reactivos que recopilaban información sociodemográfica y académica del estudiante, incluyendo: Datos Personales (2 preguntas): Lugar de residencia, personas a su cuidado; Antecedentes Educativos (3 preguntas): Escuela o liceo de procedencia, modalidad de enseñanza, tipo de administración; Trayectoria Académica en la UPLA (4 preguntas): Año de ingreso, vía de ingreso, si fue la primera opción, orden de elección de carrera, reprobación de asignaturas, participación en cursos Sello, promedio de notas, participación en clubes; Conocimiento de las Competencias Sello Institucional (1 pregunta): Si el estudiante sabe qué son y cuáles son las competencias que promueve la UPLA.

El desarrollo contó de treinta reactivos que profundizaban en cada una de las seis Competencias Sello Institucional, explorando la percepción del estudiante sobre cómo la UPLA las promueve a través de su formación: Compromiso Ético (5 preguntas): Se indaga sobre la generación de un marco de conducta ética, la aplicación de talentos y saberes al servicio de las personas y la actuación en beneficio del bien común; Autovaloración (5 preguntas): Se explora la percepción sobre la educación en igualdad de oportunidades, la promoción de la inclusión, el pluralismo y la tolerancia, el reconocimiento del valor de la diversidad y las instancias que contribuyen a la formación de la autovaloración; Responsabilidad Social Universitaria (5 preguntas): Se investiga la promoción de la ciudadanía y el compromiso social, la relación con el medio sociocultural y las instancias de retroalimentación de la formación académica; Analítico, Crítico y Propositivo (5 preguntas): Se analiza la identificación de acciones que permitan desarrollar un pensamiento analítico, crítico y proactivo, la propuesta de iniciativas para el contexto profesional y la promoción de la innovación; Creativo (5 preguntas): Se explora la reflexión sobre problemáticas del contexto formativo y la búsqueda de soluciones creativas, la identificación de acciones que desarrollen la creatividad y la capacidad de organización y coordinación en el trabajo individual y grupal; Liderazgo (5 preguntas): Se indaga

sobre la posibilidad de asumir liderazgo, la propuesta de ideas para generar cambios y mejorar procesos de aprendizaje, y la capacitación para asumir un liderazgo en escenarios diversos.

Finalmente, el cierre contó con siete reactivos que buscaron permitir consolidar las ideas de la entrevista y obtener una visión global de la percepción del estudiante, incluyendo: Adquisición de las Competencias (1 pregunta): Si el estudiante cree que ya contaba con las competencias o las adquirió en la UPLA; Instancias de Promoción (1 pregunta): Identificación de las instancias donde se observó la promoción de las competencias (seminarios, actividades, talleres, clases prácticas); Otras Competencias (1 pregunta): Si el estudiante identifica otras competencias promovidas por la UPLA; Importancia de la Formación (1 pregunta): La relevancia que el estudiante otorga a la formación en competencias Sello Institucional; Sugerencias (2 preguntas): Propuestas de nuevas competencias y actividades para promoverlas; Momento de la Progresión Curricular (1 pregunta): En qué momento de la formación se deberían promover las competencias.

## **5.5 Análisis de los Datos**

Para el análisis de la información recabada se siguió el postulado de Casasola (2022) y Cisterna (2005). La primera autora establece que en el proceso de análisis debe considerarse cada pregunta realizada a los participantes y las respuestas que estos dan a las interrogantes para luego buscar categorías que agrupen los relatos obtenidos. Finalmente, se debe definir una generalización conceptual a la que convergen las categorías. El autor, por su parte, ilustra que existen categorías y subcategorías apriorísticas que deben ser consideradas, en efecto, estas categorías se contemplan previamente y permiten preestablecer qué información se recogerá, equivalen al objetivo general de la investigación y a los objetivos específicos que se establecen para alcanzar la generalidad.

Por tanto, en el presente estudio se explicitó cada pregunta de la investigación y se recopilaron las respuestas que dieron cada participante a estas. Luego, se establecieron los principales temas o conceptos que fueron surgiendo del relato de los estudiantes, es decir, se subcategorizaron las transcripciones de las entrevistas realizadas. Esto condujo a una reducción en la cantidad de información recopilada, enfocándose en lo esencial para abordar la pregunta de investigación (Romero, 2005). Finalmente, se formuló una generalización conceptual, aquí fueron relevantes los objetivos específicos que se plantearon para esta investigación, pues corresponden a las categorías principales de la investigación. No obstante, también surgieron categorías emergentes que contribuyeron con información importante para este estudio. De este modo, las categorías apriorísticas que se presentan son seis.

Categoría 1: Competencia Sello Institucional Compromiso Ético. Desde la definición de la Universidad, se analiza esta categoría entendiéndola como la competencia que permite al estudiante elaborar un marco de conducta ética que regula su actuación como alumno y profesional en formación; asumir el compromiso ético de poner sus talentos y saberes al servicio de las personas con las que interactúa; demostrar capacidad para actuar en beneficio del bien común y hacerlo de manera efectiva.

En esta primera categoría emergen cinco subcategorías que favorecen agrupar y comprender la información que entregan los entrevistados.

- Subcategoría: Importancia de la formación ética en la carrera.
- Subcategoría: Asignaturas y actividades específicas que promueven la ética.
- Subcategoría: Aplicación práctica de los conocimientos éticos.
- Subcategoría: Impacto del contexto formativo en el desarrollo ético.
- Subcategoría: Vinculación del compromiso ético con el bien común.

Categoría 2: Competencia Sello Institucional Autovaloración. Se analiza esta categoría desde la premisa que, para la UPLA, a través de esta competencia el estudiante logra la valoración de su ser y del otro como persona; promueve la inclusividad, el pluralismo y la tolerancia en la perspectiva de la observación y

respeto a los derechos humanos; reconoce y explicita el derecho a la educación con igualdad de oportunidades para todos, siendo la diversidad un valor que enriquece y enaltece su tarea de formación profesional.

Emergen cuatro subcategorías que permiten comparar las visiones institucionales con las de los estudiantes:

- Subcategoría: Percepción de igualdad de oportunidades
- Subcategoría: Promoción de la inclusión, el pluralismo y la tolerancia
- Subcategoría: Formación de la autovaloración
- Subcategoría: Hitos que relevan la diversidad

Categoría 3: Competencia Sello Institucional Responsabilidad Social Universitaria. En su discurso, el estudiante debería asumir responsablemente la ciudadanía y el compromiso social; proyectar su labor académica al medio sociocultural y haber retroalimentando los procesos de formación académica en la universidad. Tres subcategorías permiten establecer lo que sucede en el contexto diario de los estudiantes en relación con esta competencia.

- Subcategoría: Acciones de la Universidad para Promover la Ciudadanía y el Compromiso Social
- Subcategoría: Vinculación con el Medio Sociocultural
- Subcategoría: Retroalimentación y Participación en la Formación Académica

Categoría 4: Competencia Sello Institucional Analítico, crítico y propositivo. El análisis de esta categoría apriorística se realiza desde la idea que, para la UPLA, esta competencia involucra proponer iniciativas que atienden necesidades del contexto profesional e innovar en contextos profesionales complejos, dinámicos y diversos. Tres subcategorías permiten una mirada más profunda a la realidad entorno a la promoción de esta competencia.

- Subcategoría: Desarrollo del pensamiento crítico y analítico a través de la práctica profesional
- Subcategoría: Oportunidades para proponer iniciativas

- Subcategoría: Percepción sobre la promoción de la innovación en la universidad

Categoría 5: Competencia Sello Institucional Creativo. Para esta casa de estudios, el estudiante que desarrolla esta competencia busca e implementa soluciones nuevas a problemas derivados del contexto de su formación profesional; genera ideas innovadoras y asume los riesgos que comprende la implementación de estas; demuestra originalidad, propone y conecta ideas, se organiza y se coordina para el trabajo individual y/o en equipos. El análisis de esta categoría apriorística permite establecer tres subcategorías que explican la visión del estudiante respecto a la promoción de esta competencia.

- Subcategoría: Experiencias de desarrollo de la creatividad
- Subcategoría: Percepción de la promoción de la creatividad
- Subcategoría: Desarrollo de habilidades de trabajo en equipo

Categoría 6: Competencia Sello Institucional Liderazgo. Se analiza esta categoría desde la definición institucional, donde el estudiante asume liderazgo en escenarios diversos con respuestas innovadoras y pertinentes, con el propósito de generar cambios en espacios diversos y mejorar los procesos de aprendizaje. En esta última clasificación, surgen cuatro subcategorías que permiten organizar el discurso de los estudiantes respecto a sus experiencias formativas en liderazgo.

- Subcategoría: Oportunidades para ejercer el liderazgo
- Subcategoría: Tipos de liderazgo ejercidos
- Subcategoría: Percepción sobre la formación recibida
- Subcategoría: Importancia del liderazgo para la inserción laboral

En todo el proceso de análisis, se siguió la sugerencia de Robles (2011) de recordar constantemente que el objetivo es construir la percepción de los entrevistados a través de sus relatos, reconociendo que esta será indirecta, subjetiva y limitada, ya que es imposible validar o entender completamente la experiencia del otro tal como la ha experimentado.

## **5.6 Criterios de Rigor**

En la búsqueda de rigor científico en investigaciones fenomenográficas, se hace imprescindible atender a los criterios de credibilidad, consistencia, transferencia y confirmabilidad postulados por Murillo et al. (2022).

La credibilidad en estos estudios, según los autores, se da por la relación entre los datos obtenidos y las categorías que describen las experiencias de los sujetos sobre lo que se estudia. En este sentido, se presentan diversos extractos de las entrevistas que sustentan las subcategorías y las categorías. Además, y como entiende Guba (1981) la credibilidad, comprendida como la confianza en los resultados, se fortalece mediante la triangulación de datos y la auditoría de dependencia, que implica la supervisión externa del proceso por parte de una figura experta. Esta supervisión, junto con el contraste de testimonios que responden a las mismas interrogantes entre sí, más la información presente en documentos institucionales y la información aportada por el marco teórico contribuyó a la consistencia de los resultados (Robles, 2011).

Para tributar a la confirmabilidad, como indica Martínez (2006) se mantiene el registro de las entrevistas en audio y video, de esta forma, se posibilita repetir observaciones de realidades que serían irrepetibles por otros investigadores. De esta forma se pueden volver a ver los datos sin procesar, pudiendo realizarse todo el proceso de análisis nuevamente.

Finalmente y atendiendo a la transferencia, es que se ha hecho una descripción exhaustiva del contexto en que se realizó este estudio, los métodos, técnicas e instrumentos, junto con la muestra y un perfil de la misma post realizado la construcción de datos.

## **6. Resultados**

A través de entrevistas en profundidad, se indagó en la experiencia formativa de los estudiantes, identificando sus perspectivas sobre la relevancia, implementación y desafíos relacionados con cada competencia. El análisis se centró en las seis Competencias Sello Institucional de la UPLA: Compromiso Ético, Autovaloración, Responsabilidad Social Universitaria, Analítico, Crítico y Propositivo, Creativo, y Liderazgo.

Adicionalmente, se identificaron rasgos generales para describir el perfil de los estudiantes participantes y conocer sus percepciones previas respecto a estas competencias.

Finalmente, se identificó una categoría emergente que aborda las sugerencias de los estudiantes para mejorar la formación en las CSI.

Los datos se presentan organizados por categorías y subcategorías que emergen del análisis de las entrevistas, permitiendo una comprensión profunda de las vivencias y opiniones de los estudiantes. Cada categoría explora una competencia sello específica, presentando las experiencias y las reflexiones de los participantes que la sustentan. Asimismo, se incluyen citas textuales que ilustran las diversas miradas y enriquecen la interpretación de los resultados.

### **6.1 Perfil del Grupo y Conocimientos Previos Respecto a las Competencias Sello Institucional**

Gracias a los criterios de muestreo y a la proximidad del entrevistador con los participantes se contaba con información general respecto al grupo, sin embargo, al agregar preguntas sociodemográficas y preguntas relacionadas con los conocimientos previos sobre la temática investigada, a través del instrumento, se logró obtener una caracterización más precisa del grupo, lo que enriqueció el proceso de comprensión de respuestas bajo un contexto más específico. De este primer análisis, se relevan rasgos comunes entre los

participantes, destacando que gran parte de los entrevistados no están familiarizados con las Competencias Sello Institucional promovidas por la UPLA.

Referido a su trayectoria académica, la mayoría de los entrevistados provienen de liceos científicos humanistas, ya sea particulares subvencionados o municipales, e ingresaron a la universidad a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Además, mencionan no haber reprobado asignaturas en la carrera, lo que atribuyen a una ‘buena’ organización en sus estudios. Sin embargo, como todos son de la misma cohorte mencionan dificultades o situaciones que han afectado su participación en actividades extracurriculares, como paros estudiantiles, estallido social y la pandemia. Estos aspectos reflejan ciertas similitudes en las experiencias y circunstancias de los entrevistados en relación con su educación universitaria en la carrera de psicología, por tanto, corroboran su pertinencia en este estudio fenomenográfico.

Algunos de los participantes han realizado cursos sello como parte de su formación universitaria en la UPLA. Por ejemplo, el Entrevistado 4 menciona haber realizado cursos obligatorios, como el de Prevención de Drogas y Sustancias del Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA), así como otros cursos centrados en la salud mental que también otorgaban horas sello. Por otro lado, la Entrevistada 1 menciona haber realizado cursos sello por progresión de la malla curricular, como Energías Renovables, Mapudungun y Univelación de Lenguaje.

Lo anterior indica que algunos de los estudiantes han tenido la oportunidad de participar en cursos sello como parte de los requisitos académicos de su carrera. No obstante, el grupo muestra tener poca familiaridad con las CSI promovidas por la misma Universidad. En general, la mayoría no saben cuáles son estas competencias o no recuerdan haberlas visto. Por ejemplo, la Entrevistada 3 declara que “estaría mintiendo si dijera que sabe cuáles son”. Asimismo, el Entrevistado 4 expresa que no recuerda cuáles son las CSI, aunque supone que tienen que ver con los principios de la misma universidad. Esto sugiere que los entrevistados no han tenido una exposición significativa o una comprensión profunda de las Competencias Sello Institucional de la UPLA

durante su experiencia universitaria en psicología. La discrepancia entre el hecho de que algunos entrevistados hayan realizado cursos sello, pero no conozcan las CSI puede deberse a varios factores como la incongruencia entre los programas y la ejecución de los cursos, siendo posible que estos se hayan realizado sin necesariamente enfocarse en las Competencias Sello Institucionales de la Universidad. Por lo tanto, podrían haber completado los cursos sin una comprensión profunda de cómo se relacionan con las CSI. Esta idea se sostiene en hallazgos realizados por Sepúlveda, Opazo y Díaz-Levicoy (2019) quienes identificaron que, en otra carrera de esta casa de estudios, el grado de promoción de estas competencias está por debajo de lo que se estipula oficialmente, es más, no hay similitud en lo que se declara enseñar, con lo que se enseña. Así mismo, es probable que los entrevistados hayan realizado los cursos sello con el objetivo de cumplir con los requisitos de la malla curricular y obtener los créditos necesarios para su titulación, sin necesariamente prestar atención a las CSI en sí mismas.

## **6.2 Competencias Sello Institucional**

Se exploró las percepciones de los estudiantes de psicología de la UPLA en relación al desarrollo de las seis Competencias Sello Institucional: Compromiso Ético, Autovaloración, Responsabilidad Social Universitaria, Analítico, Crítico y Propositivo, Creativo, y Liderazgo. A través de las entrevistas a estudiantes, la investigación reveló una experiencia formativa con diversos matices, destacando tanto fortalezas como debilidades en el enfoque de la Universidad para fomentarlas.

Si bien los estudiantes reconocen valiosas oportunidades para desarrollar estas competencias, particularmente a través de experiencias prácticas e iniciativas propias, también expresan preocupación por la falta de apoyo sistemático y un enfoque explícito en ciertas competencias dentro del currículo formal. En las categorías, se presenta la información obtenida en relación a cada competencia.

### **6.2.1 Categoría 1: Competencia Sello Institucional Compromiso Ético**

A través de las entrevistas a los estudiantes, se ha identificado la relevancia que le otorgan a la formación ética recibida, la cual se manifiesta en diversas dimensiones. Desde la presencia de asignaturas específicas y actividades que promueven la reflexión ética, hasta la aplicación de estos conocimientos en contextos reales como prácticas profesionales y proyectos comunitarios, los estudiantes demuestran una comprensión profunda de la importancia de actuar con integridad y responsabilidad.

Sin embargo, también se reconoce la influencia de ciertos factores que pueden dificultar el desarrollo pleno del compromiso ético. La modalidad de estudio online y las movilizaciones estudiantiles, por ejemplo, han limitado las oportunidades de participación e interacción, influyendo en la formación integral de los estudiantes.

A pesar de estos desafíos, los entrevistados vinculan fuertemente el compromiso ético con el bien común y la comunidad, evidenciando una clara vocación de servicio y una conciencia social que guiará su futuro ejercicio profesional. Es fundamental resaltar este enfoque, ya que demuestra que las nuevas generaciones de profesionales de esta carrera no solo buscan el éxito individual, sino que también aspiran a contribuir positivamente a la sociedad. Esta sensibilidad hacia los problemas sociales y la búsqueda de soluciones colectivas son elementos esenciales para construir un futuro más justo y equitativo, objetivo que se busca tanto en el país como en la región. (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2023, p.24; Comisión Económica Para América Latina Y El Caribe, 2021, p.106)

#### **Subcategoría: Importancia de la Formación Ética en la Carrera**

Los estudiantes reconocen la relevancia de la formación ética recibida durante sus estudios de psicología, considerándola fundamental para su

desarrollo profesional. En su totalidad, opinan que la carrera los ha formado en ética.

“Considero que sí. Es algo que los profes hicieron mucho hincapié, especialmente en la asignatura... No sé si tendrá que ver por la misma carrera en la que estamos, pero creo que eso siempre estuvo presente.” (Entrevistada 1)

“Yo creo que sí porque siempre los cursos que he tenido como sello han sido en el marco de la ética y siempre hacen todo esto mismo, a lo largo de nuestra... de los años.” (Entrevistado 4)

“Por lo menos en psicología, moral y ética en primer año lo pasan en todos los ramos, entonces ya por ese lado [...]” (Entrevistada 3)

Es relevante el que los estudiantes declaren haber sido formados en esta competencia pues como mencionan Esteban et al. (2018):

El compromiso ético con la profesión lo es con la realidad de servicio que dicha profesión viene a cubrir, es decir, su razón de ser, con su misión. Este compromiso se ha de formar ya al comienzo de los estudios universitarios, tomando consciencia de los requisitos que el ejercicio de una profesión conlleva. (p. 56)

Por tanto, la conducta ética no es un elemento secundario, sino un componente integral de la identidad profesional dada la profunda conexión entre la responsabilidad ética de un profesional y el propósito fundamental de su especialidad. Siendo importante de cultivar desde el comienzo del camino académico, ya que, al introducir a los estudiantes en los principios y estándares éticos asociados con su profesión desde el primer año, las universidades pueden empoderarlos para tomar decisiones informadas y defender sus obligaciones éticas a lo largo de sus carreras.

El énfasis en la comprensión de los requisitos o exigencias de una profesión refuerza aún más la noción de que la conducta ética no se trata simplemente de seguir un conjunto de reglas, sino de comprender las implicaciones más amplias de las acciones y decisiones de uno. Esta comprensión permite a los profesionales abordar dilemas éticos complejos y tomar decisiones que se alinean con los valores y principios de su especialidad.

### **Subcategoría: Asignaturas y Actividades Específicas que Promueven la Ética**

Se destaca la presencia de asignaturas como *Moral y Ética*, la realización de talleres, por ejemplo un taller sobre feminismo, y actividades extracurriculares que fomentan la reflexión y el análisis de casos relacionados con la conducta ética.

O sea igual más que nada como, tuve un ramo de hecho como de ética profesional que fue online, pero es siento que en ese aprendí mucho, como cosas que quizás ... y yo como que siento que al principio pensaba que era algo que todos sabían, no sé, del rol del psicólogo [...] (Entrevistada 2)

“[...] pero por ejemplo en el taller de feminismo sí. Se habló mucho, pero a nivel ya social, no como profesional, hablamos más como de la moral.” (Entrevistada 3)

Yo creo que es más el curso o sea, lo otro ha sido más implícito de la misma carrera lo que nos han dado algunos profesores, pero en los cursos creo que se han intencionado de alguna forma este marco. Por ejemplo, el de prevención, a pesar de que no es de la universidad probablemente tal, pero sí está con un convenio, así que creo que siempre ha tenido ese énfasis en lo ético. (Entrevistado 4)

Los autores Mauri-Álvarez, et al. (2022) tras una revisión literaria, exponen que la formación ética en los contextos universitarios presenta tres corrientes, en donde la primera declara que ésta no es competencia de la universidad, la segunda la enmarca en atender los grandes asuntos éticos y ciudadanos de la actualidad y la tercera la concibe como la formación del carácter moral. A través del discurso de los estudiantes no se identifica una negativa respecto a abordar la formación ética en los espacios de la UPLA, al contrario, se observan instancias que discuten temas recientes, así como otros que apuntan directamente a la moral.

### **Subcategoría: Aplicación Práctica de los Conocimientos Éticos**

Los estudiantes han podido aplicar los conocimientos éticos adquiridos en situaciones reales, como prácticas profesionales, proyectos comunitarios, atención a personas en crisis, e incluso en interacciones cotidianas.

Sí, o sea, yo creo que sí, en las prácticas más que nada, como que ahora también, porque mis prácticas fueron online, pero ahora, como en la práctica que estoy teniendo ahora, sí, yo siento que [...] el tema de las sesiones con los estudiantes, el trato, todo eso yo creo que sí.  
(Entrevistada 2)

“Lo que dije anteriormente, creo que cuenta eso, como haber ayudado a personas como por fuera de la universidad. Y también con la jornada de puertas abiertas.” (Entrevistada 1)

“Sí, trabajé en varios proyectos comunitarios. Abrimos algunos proyectos de bueno, no sé si cuenta porque no es como común en general, pero sí aporta a varias comunidades.” (Entrevistada 3)

“[...] en mi práctica profesional obviamente también lo que es con una persona, un mundo también que está al frente de uno y que tiene que atender y también ayudar.” (Entrevistado 4)

Es recurrente que los estudiantes entrevistados mencionen los espacios prácticos como instancias donde logran desarrollar o potenciar las CSI, no es distinto el caso del compromiso ético. Se relacionan estos espacios con metodologías de aprendizaje-servicio que desde la perspectiva de Cecchi (2006) citado en Riera y Sansevero (2013, p. 35) es “donde convergen dos tipos de actividades, la pedagógica, que pretende mejorar la calidad de los aprendizajes, y la solidaria, que busca dar respuesta a problemáticas sociales.”

### **Subcategoría: Impacto del Contexto Formativo en el Desarrollo Ético**

Se menciona la influencia de ciertos factores, como la modalidad de estudio (online y/o presencial) y las movilizaciones estudiantiles, en la formación

ética, reconociendo que estos aspectos pueden limitar las oportunidades de aplicación de saberes, participación e interacción.

“porque mis prácticas fueron online, pero ahora, como en la práctica que estoy teniendo ahora, sí, [...] la profesional.” (Entrevistada 2)

“Es que igual yo estuve dos años online. Y siento que eso influye mucho, porque de verdad, y los dos otros años que tuvimos fueron dos años de paralizaciones como duras.” (Entrevistada 2)

Los entrevistados, en su totalidad, vivieron periodos donde la modalidad de enseñanza fue totalmente online, a raíz de la pandemia por COVID-19 o de movilizaciones estudiantiles, cual fuera la razón, en el contexto chileno, esta modalidad formativa evidenció dificultades para las IES y los estudiantes; en acceso a dispositivos tecnológicos e internet, manejo de los mismos y de entornos académicos virtuales, y el cambio de las metodologías de enseñanza (Gómez, 2023). Se puede agregar, que los efectos de esta modalidad también afectan, especialmente en asignaturas prácticas, al desarrollo de la CSI Compromiso Ético.

### **Subcategoría: Vinculación del Compromiso Ético con el Bien Común**

Los estudiantes reconocen la importancia de actuar en beneficio del bien común y la comunidad como parte de su formación ética, destacando el enfoque comunitario y de ayuda al otro presente en la carrera de psicología. Para Riera y Sansevero (2013), esto se traduce en que los estudiantes han desarrollado esta competencia, pues demuestran un sentido de responsabilidad por sus acciones, siendo estas guiadas por un marco cooperativo, en favor del prójimo y de los deberes sociales.

“Sí, trabajé en varios proyectos comunitarios [...] Que abrimos prácticas en un CESFAM para el equipo de funcionarios del CESFAM, y además servía para los estudiantes de la UPLA que quisieron hacer sus prácticas ahí.” (Entrevistada 3)

Yo creo que desde un principio de la carrera he tenido como esa lógica, como tenemos prácticas curriculares desde temprano, siempre estamos como posicionándonos a través de lo que es la comunidad, como los beneficios que pueden ser a un otro y creo que el bien común está como establecido en eso [...]. (Entrevistado 4)

### **6.2.2 Categoría 2: Competencia Sello Institucional Autovaloración**

Las entrevistas realizadas a estudiantes de psicología de la Universidad de Playa Ancha revelan una percepción diversa sobre la autovaloración y la igualdad de oportunidades dentro de la institución. Si bien se reconoce un avance en la equidad de género y la apertura a la diversidad, también se evidencian desigualdades en temas de accesibilidad y discriminación hacia estudiantes con discapacidad y de bajos recursos.

Los participantes valoran las instancias de retroalimentación y ciertas asignaturas como herramientas para desarrollar su autovaloración, pero también señalan la falta de espacios fuera del ámbito académico que contribuyan a este proceso.

La creación de la Dirección de Igualdad y Equidad de Género y la Unidad de Acompañamiento Estudiantil son considerados hitos importantes en la valoración de la diversidad, aunque se destaca que estos avances fueron impulsados principalmente por las movilizaciones estudiantiles.

A pesar de los esfuerzos institucionales, se percibe una falta de organicidad en la promoción de la inclusión y la equidad, dejando en evidencia la necesidad de un compromiso más profundo por parte de la Universidad para garantizar una formación integral y equitativa para todos sus estudiantes.

#### **Subcategoría: Percepción de Igualdad de Oportunidades**

Algunos estudiantes perciben que la Universidad ofrece igualdad de oportunidades en el ámbito académico y de género. Mientras que otros

consideran que existen desigualdades, especialmente en temas de accesibilidad y discriminación.

“Esta universidad sí. Debe tener sus cosas más desiguales, pero si la tuvieras que poner en comparación con otra universidad, sí hay un tema igualitario o equitativo en este caso.” (Entrevistada 1)

“O sea, por ejemplo, el nivel de acceso ya está como... Por ejemplo, nosotros teníamos un compañero que estaba en silla de ruedas. Y cada vez que veníamos acá era como todo un problema en cuanto al acceso.” (Entrevistada 2).

Se reconoce un avance en la igualdad de género gracias a la implementación del protocolo y la unidad de género, aunque se señala que esto fue impulsado por las movilizaciones estudiantiles.

“Yo creo que en eso sí se ha avanzado hartito. De género, sobre todo. El tema de la unidad de género. El protocolo también. Como que... Pero también ha sido algo que ha nacido como desde las movilizaciones.” (Entrevistada 2).

En efecto, las movilizaciones iniciadas en 2018 en el territorio nacional permitieron visibilizar y avanzar en igualdad y equidad de género (Duarte y Rodríguez, 2019). Por otra parte, la accesibilidad e inclusión se ven respaldadas por leyes que establecen los parámetros que deben cumplir las IES en estas materias. Sin embargo, se aprecia que en la UPLA aún se presentan desafíos de equidad, lo cual tiene directa relación con las oportunidades que tendrán los estudiantes una vez egresen de esta casa de estudios. Espinoza y González (2015) mencionan que:

los resultados que obtienen los estudiantes al culminar el ciclo terciario son heterogéneos y usualmente están condicionados por el tipo de educación recibida. En ese sentido, el tipo de institución donde se cursan los estudios define tanto la trayectoria educativa posterior como la inserción en el mercado laboral del sujeto. (p. 55)

**Subcategoría: Promoción de la Inclusión, el Pluralismo y la Tolerancia**

Los estudiantes han encontrado en las prácticas profesionales y en la creación de talleres espacios para promover la inclusión, el pluralismo y la tolerancia.

“Siento que es como mi espacio para enseñar más de esas cosas.” (Entrevistada 1).

Se destaca la apertura de la universidad a diversas opiniones, creencias y personalidades, permitiendo la creación de grupos y la difusión de distintas perspectivas.

siento que la UPLA si da esa apertura, no es como cerrada, por ejemplo, a pesar de que puede que la mayoría de las personas, no sé, sean ateas, hay un grupo cristiano. Y por ejemplo, está abierto a que estén esos panfletos, como puede ‘haber’ que esté otra religión, siempre está como la apertura y nunca he visto que se niega nada. (Entrevistada 3).

### **Subcategoría: Formación de la Autovaloración**

Las instancias de retroalimentación, como las supervisiones de prácticas y tesinas, son valoradas por los participantes como herramientas para desarrollar su autovaloración y verse reflejados como futuros profesionales. Sin duda, la literatura ha demostrado como este mecanismo favorece el proceso formativo de los estudiantes universitarios (Moreno, 2023; Garcés, et al., 2020; Torres y San Martín, 2021), ya que, no solo da luces respecto a la labor realizada, sino que también puede permitir anticiparse a desafíos futuros, convirtiéndolo en una herramienta relevante para el aprendizaje de competencias (Ion et al., 2013).

“Creo que la asesoría, me llevo con eso. [...] siento que son esos como los espacios donde se puede hacer más, porque además como es personalizado, uno puede hacer tantas preguntas como uno quiera.” (Entrevistada 1).

Se mencionan asignaturas como Desarrollo Personal y Práctica Mediada como espacios que fomentan la introspección y la reflexión sobre la propia actuación, contribuyendo al desarrollo de la autovaloración.

Ya, desarrollo personal. En primero. Los ramos que tuve de práctica mediada. [...] Muy introspectivo, esa es la palabra. Muy introspectivo. Y en el de práctica mediada siento que también fue como... desde la introspección ver cómo hacer como el trabajo. (Entrevistada 2)

Si bien los entrevistados mencionan espacios formativos que favorecen su autovaloración, mayoritariamente a través del dialogo y la retroalimentación, es menester para la carrera socializar el uso de esta metodología, pues la ausencia de retroalimentación demanda un mayor esfuerzo en tiempo y oportunidad para la realización de tareas que tributen al desarrollo de estas competencias por parte de los estudiantes (Ortega y Pacheco, 2014).

### **Subcategoría: Hitos que Relevan la Diversidad**

Se reconoce la creación de la Dirección de Igualdad y Equidad de Género como un avance significativo en la valoración de la diversidad y la equidad de género.

Yo creo que con la conformación de lo que es la dirección de igualdad y equidad de género es un avance gigante porque lo movilizan también las mismas mujeres de la universidad y se puede implementar a través de una lógica también más política pero también se pudo concretar en el espacio. (Entrevistado 4)

Se valora la Unidad de Acompañamiento Estudiantil como un espacio que brinda herramientas y adecuaciones para estudiantes que lo necesitan, mostrando preocupación por la diversidad.

La UAE también es un [...] creo que es una súper buena unidad para poder implementar ciertas estrategias de cuidado para personas que necesitan ciertas adecuaciones o ciertas herramientas para poder estar dentro del ámbito académico entonces creo que eso muestra una preocupación por lo que es la diversidad. (Entrevistado 4)

Las movilizaciones estudiantiles son consideradas hitos que impulsan cambios en la universidad, como la creación del Protocolo de Género y la toma de conciencia sobre la discriminación hacia estudiantes neurodivergentes.

“Como que nunca ha nacido como algo orgánico de la universidad, como [...] Ah, vamos a hacer eso. No, como que hubo una movilización bastante como fuerte para que se pudiese como lograr todo eso.” (Entrevistada 2)

Es relevante el considerar la percepción de que los cambios se producen a raíz de movimientos que genera el estamento estudiantil, pues la Universidad no debe descuidar el compromiso con la obligación de promover estas competencias (Mauri-Álvarez, et al., 2022).

### ***6.2.3 Categoría 3: Competencia Sello Institucional Responsabilidad Social Universitaria***

A través del análisis de las entrevistas, se identificaron tres subcategorías principales relacionadas a la responsabilidad social universitaria: acciones de la Universidad para promover la ciudadanía y el compromiso social, vinculación con el medio sociocultural, y retroalimentación y participación en la formación académica. Si bien los estudiantes valoran iniciativas como charlas, jornadas y la experiencia de las prácticas profesionales como espacios de conexión con la comunidad, también señalan aspectos negativos como la falta de mecanismos formales de retroalimentación, la escasa participación en la toma de decisiones sobre el currículo y la sensación de que la responsabilidad social no está plenamente integrada en la formación académica.

Coraggio en 2002 y Gasco-Pliego y Olvera-García en 2011 explican esta falta de integración con los cambios que han sufrido las universidades en su finalidad como instituciones educativas. En contraste con su rol histórico transformador, el modelo internacional ha convertido a estas instituciones en meros proveedores de preparación para el mercado laboral, cosificando a los estudiantes como clientes y alienándolos de su potencial como agentes de cambio social. Estos últimos autores enfatizan que:

el papel prioritario de la universidad es instituir la Responsabilidad Social de la Ciencia gracias a una gestión social del conocimiento para todos los actores sociales, que tenga como finalidad la construcción de una ciudadanía informada, responsable y participativa, que responda ante la injusticia, la insostenibilidad, la violencia y la corrupción. (p.49)

Por tanto, corresponde a la UPLA alinear su propósito declarado como institución pública, que en su visión: “quiere ser reconocida por su decidida contribución al desarrollo de la Región de Valparaíso, por su rol social [...] un sello académico propio consolidado, que la distingue y proyecta al futuro como una entidad comprometida con la responsabilidad social” (Universidad de Playa Ancha, 2017, p.9). con las acciones que establece para cumplirlo.

### **Subcategoría: Acciones de la Universidad para Promover la Ciudadanía y el Compromiso Social**

Se reconocen las iniciativas y estrategias implementadas por la Universidad para fomentar la conciencia ciudadana y el compromiso social entre los estudiantes. Los participantes relevan importancia a la existencia de charlas, jornadas y conversatorios sobre temas sociales relevantes.

“Creo que estas mismas charlas [...] del feminismo, [...] del 11 de septiembre o incluso la charla que tuvimos sobre el capacitismo [...] Creo que eso” (Entrevistada 1)

“Quizá esto lo he visto posicionado en ciertos conversatorios ciertas charlas que traen incluso a personas de la misma comunidad del territorio de Playa Ancha [...]” (Entrevistado 4)

A estas iniciativas, siguiendo a Gasco-Pliego y Olvera-García (2011), se deberían sumar mecanismos pedagógicos como:

conformación de comunidades de aprendizaje, aprendizaje basado en problemas y proyectos sociales, promover la inter, multi y transdisciplinariedad, revisar continuamente la estructura curricular respecto a los problemas de la agenda de desarrollo local y global,

desarrollar actividades pedagógicas de investigación, acción e investigación aplicada en relación con actores no universitarios, desarrollo de comunidades de aprendizaje, conformación de equipos multidisciplinarios de investigación, desarrollar líneas de investigación con pertinencia social, promover la RS desde sus áreas administrativas y de dirección, no solamente desde sus áreas sustantivas, así como procesos democráticos y participativos de toma de decisiones y en la formulación de políticas institucionales de todos los actores internos de la universidad. (p. 55)

Además, se mencionan instancias de participación estudiantil como las elecciones de centro de estudiantes y federación, pero no se profundiza en otros mecanismos de participación.

“Las elecciones de centro estudiante, de federación... No estoy segura si en las otras se votan.” (Entrevistada 2)

Respecto a esto, Pegalajar-Palomino et al. (2021) enfatizan que para el desarrollo de la competencia del compromiso social deben destacarse: “el compromiso cívico, el fomento de una ciudadanía activa y la defensa de la dignidad humana como pilares fundamentales.” (Conclusiones, párrafo 3). Si bien, los estudiantes no denotan certeza en decir que no existen más instancias, el desconocimiento de las mismas también es relevante.

### **Subcategoría: Vinculación con el Medio Sociocultural**

Se valoran las oportunidades que brinda la Universidad para que los estudiantes se relacionen con el entorno social y cultural más allá del ámbito académico. Las prácticas profesionales emergen como la principal vía de conexión con el medio sociocultural, permitiendo a los alumnos de la carrera aplicar sus conocimientos en contextos reales.

“Yo hice la práctica en un centro de desarrollo de un cerro de Rodelillo, Y siento que sí, como esa vinculación con el medio, que yo siento que fue súper importante [...]” (Entrevistada 2).

“Creo que sí, varias como a lo largo de todas mis prácticas. Es que igual tuve prácticas curriculares todos los años, en cuarto tuve tres, entonces igual... Siempre está como un inmerso en el medio.” (Entrevistada 3)

Algunos estudiantes mencionan la participación en proyectos como el “UPA”, que les permite interactuar con la comunidad.

Lo que sí lo he visto más plasmado como es estas actividades externas, pero no tanto posicionado como quizás los directores o personas que están en los más altos mandos de la universidad creo que han sido propuestas de algunas unidades o algunos proyectos por ejemplo el proyecto UPA. (Entrevistado 4)

La formación en responsabilidad social universitaria debe basarse en conocimientos y experiencias relevantes que puedan ser aplicadas en su contexto social y profesional más próximo. Además, debe estar respaldada por una serie de prácticas profesionales que contribuyan al desarrollo óptimo del profesional (Pegalajar-Palomino et al., 2021). En este sentido, la carrera de psicología en la UPLA promueve prácticas desde el primer año que facilitan este proceso experiencial a los estudiantes.

### **Subcategoría: Retroalimentación y Participación en la Formación Académica**

Respecto a las oportunidades que tienen los estudiantes para brindar retroalimentación sobre su formación académica y participar en la mejora de los programas de estudio, los participantes lograron retroalimentar a través de conversaciones con profesores o durante las supervisiones de prácticas, pero no se percibe un sistema formalizado para este fin.

“En las supervisiones. Y en la práctica como de [...] Sí, creo que más que nada en las supervisiones como retroalimentación.” (Entrevistada 3)

“No. Siempre han sido como cosas así. [...] A viva voz.” (Entrevistada 2)

Se identifica una falta de espacios formales y sistemáticos para la participación estudiantil en la toma de decisiones sobre el currículo. La

Entrevistada 1 menciona solo una instancia de revisión curricular que no se ha vuelto a repetir, pese a lo provechoso que se consideró la instancia por ejecutores y participantes.

fue justamente en el aula magna cuando se hizo la discusión de que teníamos que cambiar nuestro currículum de carrera porque consideramos que había ramos que teníamos que tener antes, que había ramos que eran repetitivos de por sí y deberían eliminarse y ramos que tenían que integrarse. Entonces los profesores tomaron en cuenta todas las ideas que uno iba dando porque esta invitación fue de primero a quinto. Y aun si por ejemplo los de quinto año, o incluso nosotros en ese momento no íbamos a ser beneficiados por esa nueva malla, igual queríamos estar ahí porque considerábamos que se tenía que hacer un cambio. Y los profes recibieron de forma positiva que se tenía que hacer ese cambio. Entonces ya como una nueva malla debería estar en proceso de creación. Igual es importante que nos hayan escuchado las opiniones [...]

Sin duda en esta arista se observan desafíos para la Universidad, pues no se identifican acciones institucionales, que permitan frecuentemente al estudiante participar y movilizar los recursos que favorezcan el desarrollo de la competencia.

Pegalajar-Palomino et al. (2021) declaran que la institución debe propiciar al estudiante el espacio que lo forme en responsabilidad social ya que esta competencia “es necesaria para legitimar a la propia universidad y al conocimiento que se transmite al estudiante universitario en formación” (Conclusiones, párrafo 2). Mientras que Gasco-Pliego y Olvera-García (2011) recuerdan siempre observar lo cotidiano “analizar lo cotidiano nos lleva a conocer lo que realmente enseñamos, las prácticas que motivamos, los valores que promovemos; cualquier análisis sobre RSU debe iniciar por un intento por descifrar el currículum oculto de las universidades” (p. 51). En este sentido, la presente investigación aporta luces respecto a la promoción de la responsabilidad social universitaria en un contexto específico como lo es la UPLA, vislumbrando los espacios donde se favorece el desarrollo de la competencia y los espacios que faltan.

#### **6.2.4 Categoría 4: Competencia Sello Institucional Analítico, Crítico y Propositivo**

Las entrevistas a los estudiantes revelan una percepción compleja sobre el desarrollo de la CSI Analítico, Crítico y Propositivo durante su formación. Si bien la práctica profesional se destaca como un espacio clave para fomentar el pensamiento crítico y analítico, también se identifican limitaciones importantes.

Los estudiantes perciben una falta de apoyo institucional para la innovación, señalando que las iniciativas suelen surgir de ellos mismos y enfrentan obstáculos como la escasez de recursos y la falta de modernización de la UPLA. Acuña et al. (2021) problematizan una situación similar en otra universidad regional, cuyo origen, descubren, se inicia por una comprensión fragmentada y distinta por parte de la comunidad de lo que es innovar, en consecuencia, las acciones que implementa cada estamento apuntan a sus intereses y creencias respecto a este término. Es por esto que enfatizan que para que los procesos de innovación sean sustantivos se debe establecer “un marco de referencia en común y/o establecer las divergencias” (p. 131) entorno a lo que se entiende por innovación. Del Preto (2018) llega a la misma conclusión respecto a la necesidad de una visión compartida de la comprensión de la competencia. Además, agrega que los elementos indispensables para el éxito de los procesos de innovación son:

el trabajo diario en las aulas escolares, la participación y colaboración de toda la comunidad educativa, la promoción, planificación y el apoyo, por parte de la organización educativa, de ideas e iniciativas innovadoras, y no por último la promoción y fortalecimiento de una cultura de la innovación que favorezca una actitud crítica. (p.10)

Se desconoce, por los alcances de la investigación, si la perspectiva de los estudiantes es compartida por otros miembros de la comunidad que conforma a la Universidad. Sin embargo, no se puede ignorar lo que expresan los participantes respecto a esta materia, por lo tanto, si la institución quiere

promover la competencia, debería valorar lo que enuncia Del Preto, esto, considerando que la situación actual genera una sensación en los entrevistados de que la Universidad no potencia activamente la innovación, lo que podría impactar negativamente en la motivación de los estudiantes para desarrollar el área propositiva de esta competencia.

### **Subcategoría: Desarrollo del Pensamiento Crítico y Analítico a través de la Práctica Profesional**

Los estudiantes identifican la práctica profesional como el espacio principal donde se fomenta y se exige el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico.

“La práctica, la tesis. Y bueno, en general, casi todas las cosas que tenían que ver con cosas de grupos.” (Entrevistada 1)

Vuelvo a repetir esto como de las prácticas, te dan un lugar de práctica y te dicen como, haz lo tuyo, no te mandan como una... No, tú no vas con ‘instrucciones’. Te dicen, ahí está el centro de práctica, un lugar con necesidades, te toca a ti identificarla y ver qué necesidades puede abordar, qué no y cómo. (Entrevistada 3)

Se destaca la importancia de analizar las experiencias prácticas, buscando comprender las razones detrás de los éxitos y fracasos.

“Entonces siempre estaba ‘ese’ tema dentro.” Menciona la Entrevistada 1 en referencia a la necesidad de analizar las experiencias y no solo vivirlas.

Lo he visto, de nuevo, como más enmarcado en lo que ha sido mi carrera más que en el contexto de la universidad ampliamente creo que son dentro de los pilares que también nos han otorgado la carrera como esa posición comprensiva, crítica de lo que es la psicología, por ejemplo. (Entrevistado 4)

Esta subcategoría permite apreciar características en los participantes que se relacionan con el pensamiento crítico y analítico (Núñez-López et al., 2017; López et al., 2016; García, 2006). Asimismo, sitúa a las prácticas profesionales como espacios de especial relevancia en el desarrollo del pensamiento crítico y

analítico, generando una oportunidad a futuros estudios en la temática que permitan profundizar y ampliar el impacto de estas instancias formativas en el desarrollo de la competencia analizada.

### **Subcategoría: Oportunidades para Proponer Iniciativas**

Los estudiantes mencionan instancias donde han podido proponer iniciativas que atienden necesidades del contexto profesional.

Creo que lo que estoy haciendo ahora con las psicoseries, que responde a un tema como académico, pero también a un tema de gestión emocional dentro de un contexto universitario, pero con material audiovisual que sea más interactivo para los estudiantes. (Entrevistada 1)

“Cuando hicimos la práctica interdisciplinaria. [...] Como que se dijo así. Como sería bueno que esto se pudiera replicar después.” (Entrevistada 2)

[...] otorgar ciertos talleres que tenían como dirección a alguna población de objetivos por ejemplo estudiantes en la lógica de los juegos como todo lo que es los juegos y la salud mental como por ahí propuse algo que se llevó a la práctica y pude tener una convocatoria la salud mental a través del juego. (Entrevistado 4)

Se reconoce que, si bien existen oportunidades para proponer ideas, la implementación de las iniciativas puede verse limitada por falta de recursos o apoyo institucional.

Uno puede estar muy motivado por la idea y puede estar muy abierto a todo, pero cada idea viene con la parte material, y en la parte material te das cuenta que hay que aterrizarlo, y en el ‘aterrizamiento’ te puedes encontrar con un plan pobre, por así decirlo. (Entrevistada 3)

Siento que sí me vi limitada porque no podíamos pensar en grande. No es como, ya vamos a ir a esta comunidad a hacer esto. Es como... Nos pensamos siempre en la base en la UPLA podemos disponer de hojas, papel, lápiz. Tenemos que ir al territorio con esos materiales. (Entrevistada 3)

Las opiniones de los estudiantes se relacionan con la realidad de las universidades públicas de Chile, las cuales enfrentan serias dificultades económicas debido a la asignación desigual de recursos fiscales, financiamiento en base a aranceles y cumplimiento de regulaciones y controles estrictos que no se aplican a las universidades privadas, generando desventajas competitivas con estas últimas. Las universidades regionales, en particular, sufren por la centralización de recursos y la dificultad para consolidar grupos de investigación, lo que limita su capacidad de contribuir al desarrollo territorial, y, por tanto, a la apertura a iniciativas que requieran de inversión económica. (Garrido y Rivera, 2024)

### **Subcategoría: Percepción sobre la Promoción de la Innovación en la Universidad**

Los estudiantes perciben que la innovación surge principalmente de ellos mismos, mientras que la Institución ofrece un rol más bien pasivo de aprobación o rechazo.

Creo que los estudiantes la promueven, no la universidad. Creo que sí, la universidad sí da estas instancias, pero siento que en términos de visualización son los estudiantes las que promueven más estos cambios, porque ellos son los que hacen estos encuentros, estas charlas. (Entrevistada 1)

“Como que nace de los estudiantes, no de la universidad.” (Entrevistador - confirmado por la Entrevistada 1)

El discurso de los estudiantes, como se mencionó al inicio de esta categoría, sitúa la promoción de la innovación mayoritariamente desde su estamento. Arriaga y Lara (2023) enfatizan que la innovación es una necesidad de la comunidad educativa, que, por tanto, requiere de la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso formativo, basan sus postulados en la experiencia de la pandemia por COVID-19, donde todo el sistema debió innovar para afrontar los desafíos del contexto sanitario. En este sentido, la innovación

convoca procesos reflexivos de la comunidad que no solo permitan dar solución a problemáticas actuales, sino también a situaciones que podrían presentarse a futuro, de este modo, se promueve su desarrollo.

Se señala la falta de recursos y de modernización en la UPLA como un obstáculo para la innovación.

“[...] siento que todavía se ve poco moderna la universidad, como desde todo, las plataformas, la forma de poder como mostrar quizás ciertas actividades, siento que eso le falta, como tener un avance para llegar a más personas.” (Entrevistado 4)

“Seis por los recursos.” (Entrevistada 3) - en referencia a su evaluación de la competencia analítico, crítico y propositivo.

Se sugiere que la escasa promoción de la innovación por parte de la Universidad podría afectar la motivación de los estudiantes para desarrollar esta competencia.

Yo creo que sí, porque estamos cada vez en una lógica más moderna, más tecnológica, y la idea siempre es abarcar más al público, más todavía ahora que están entrando personas más jóvenes y creo que es una forma de llegar mucho más amplia a las personas y poder motivarles a tener estos criterios, estos valores o estos principios de la universidad. (Entrevistado 4)

### **6.2.5 Categoría 5: Competencia Sello Institucional Creativo**

Las entrevistas realizadas describen una experiencia formativa con diversos matices en relación al desarrollo de la CSI Creativo. Si bien se valoran las metodologías de enseñanza que promueven la búsqueda de soluciones, los espacios de reflexión sobre problemáticas del contexto y la experiencia en terreno durante las prácticas profesionales, también se identifican aspectos que limitan el fomento de la creatividad. Entre las preocupaciones de los estudiantes se encuentra la falta de claridad en la implementación de esta competencia, la percepción de que las iniciativas creativas provienen principalmente de los

estudiantes y profesionales en terreno más que de la institución, y un desequilibrio entre el énfasis en el trabajo grupal y el desarrollo de habilidades para el trabajo individual. A continuación, se exploran en detalle estas subcategorías y las experiencias que las sustentan.

### **Subcategoría: Experiencias de Desarrollo de la Creatividad**

Los estudiantes destacan la presencia de trabajos que fomentan la búsqueda de soluciones y la libertad en la elección de metodologías y materiales. En este sentido, se corresponden con las sugerencias que da Zambrano (2019) para el desarrollo de esta competencia desde el quehacer docente, observándose el fomento de la libertad para buscar nuevas formas de enfrentar un desafío, fomentar el reto y la superación personal, la búsqueda individual y colectiva de recursos para enfrentar problemas, entre otros.

“Como buscar soluciones. Como nada era como muy, ‘ya tienes esto’, no. Siempre era como armar planes de trabajo, escoger la metodología, escoger qué materiales ocupan, cómo se hace.” (Entrevistada 2)

Sí, especialmente en primer año es lo que vendría siendo observación del contexto. En el cual se nos ponían situaciones hipotéticas y a veces no tan hipotéticas y como curso o como grupo teníamos que llegar a una solución que no se hubiera planteado antes. (Entrevistada 1)

Se mencionan instancias como asambleas y trabajos grupales para analizar problemáticas del contexto, aunque algunos consideran que faltan espacios de discusión más amenos.

Tal vez hay como mesas de diálogos o tal vez incluso como la misma asamblea, pero creo que faltan espacios donde, además como las clases, que igual, yo siento como que faltan espacios para discutir ciertas problemáticas desde otro carácter. (Entrevistada 3)

“Siento que si ha habido la oportunidad. Pero... No, siento que muchas ideas han sido como tan creativas.” (Entrevistada 3)

Si hablamos como de problemática en el mismo contexto de la carrera, están las asambleas. Si hablamos como de problemática de contextos que interveníamos, como en sociedades, comunidades que interveníamos, se hablaba por... Por curso y por grupo de trabajo. (Entrevistada 3)

Las prácticas profesionales se destacan como un espacio donde se fomenta la creatividad a través de la interacción con la comunidad y la búsqueda de soluciones en terreno. Para Chanal (2019) la práctica es clave en el desarrollo de esta competencia ya que el aprendizaje experiencial los sitúa frente a problemáticas reales, conocidas y desconocidas, que les permiten “buscar conocimiento relevante, a leer y comprender trabajos científicos, pero también a atraer su imaginación y, finalmente, a elaborar propuestas originales.” (p. 409)

Por ejemplo en mi práctica profesional no solamente atender sino también desde la salud mental comunitaria por medio de talleres, sensibilización, charlas poder promover la salud mental y para ello también hay que romper un poco el esquema [...] la lógica de estar más en terreno, de posicionarte más con las personas, no solamente la atención como situada en una oficina yo creo que eso ha sido como bastante creativo [...] llegar a personas con código ‘QR’ que ya está haciéndose en la universidad, pero quizás también volantear ahí mismo, llegar con las personas y darles en la mano y poder hablar con ellos. (Entrevistado 4)

### **Subcategoría: Percepción de la Promoción de la Creatividad**

Se percibe una mayor iniciativa por parte de los estudiantes y profesionales en terreno que de la institución en sí misma.

“siempre he visto más iniciativas como de estudiantes que han hecho ciertas [...] han levantado ciertas cosas, pero de la universidad como este elemento me cuesta también como concretarlo y verlo como palpable. Como que nace más directamente estudiantil.” (Entrevistado 4)

“Siento que mucho se vio como repetir lo que ya se había implementado y sabemos que funciona.” (Entrevistada 3)

Se observa una falta de claridad en cómo se materializa la CSI Creativo en la práctica y cómo se transmite a los estudiantes.

veo como una gotita al final y esa gotita tiene plasmado ese fin o eso de lo creativo, pero es muy poco, está muy como vinculada con otro, entonces se pierde. Quizá poder bajarlo un poco, poder situarlo en ciertos márgenes, esa creatividad cómo se marca después de una práctica, de una lógica, cómo baja también a los profesionales que leen esto también como una máxima, creo que se va como difuminando un poco [...] me cuesta imaginarlo. (Entrevistado 4)

A través de estas opiniones, se aprecian márgenes difusos en relación a la promoción de la competencia, especialmente de parte de la Institución, tal como ocurrió con la CSI Analítico, Crítico y Propositivo. Acerca de esto González-Zamar y Abad-Segura (2019) comentan que en la actualidad “no existen planes de habilidades de pensamiento creativo integradas a los currículos académicos” (Desarrollar las personalidades creativas, párrafo 1) solo acciones aisladas o programas que no necesariamente se vinculan al plan formativo de las carreras. Además, los estudiantes nuevamente tienen la percepción que la promoción ocurre gracias a su estamento. Chanal (2019) enfatiza que:

La introducción de la creatividad en una universidad se tiene que considerar como un proceso de cambio real que involucra a la institución en su conjunto. Por lo tanto, requiere el apoyo de la gobernanza de la universidad para adoptar una organización que haga posible el desarrollo de la pedagogía basada en la creatividad a gran escala. (p.409)

Aunque se reconoce que la Universidad brinda espacios para el desarrollo de la creatividad, pone énfasis en la expresión de esta competencia a través de la decoración y ambientación de las facultades.

Creo que en la universidad ahí sí da el espacio. Si entrega el espacio de que los estudiantes vayan desarrollándose creativamente y creo que eso se ve reflejado en las facultades. Cuando una entra a una facultad, uno al tiro sabe a dónde entró. Porque como que se respira esa facultad a través

de la forma en la que van decorando las cosas o como los jueguitos que hacen en cada piso. (Entrevistada 1)

Siguiendo a Chanal (2019), es requerido avanzar en niveles más profundos que los mencionados por los participantes para desarrollar esta competencia, por ejemplo, generar proyectos transdisciplinarios que permitan tanto a docentes como a estudiantes potenciar habilidades cognitivas como el pensamiento sistémico y actitudes que favorecen el trabajo colaborativo, que son recursos que mueve la creatividad. Esto demandará aulas con los materiales apropiados donde puedan realizarse talleres basados en proyectos en todas las disciplinas.

### **Subcategoría: Desarrollo de Habilidades de Trabajo en Equipo**

La mayoría de los estudiantes resaltan la gran cantidad de trabajos grupales durante la carrera, lo que les ha permitido desarrollar habilidades de organización y coordinación. Todos los autores mencionados en esta línea refuerzan la idea de que, para lograr la creatividad, es necesario el trabajo colaborativo en grupos, idealmente transdisciplinarios (Chanal, 2019; Zambrano, 2019; González-Zamar y Abad-Segura, 2019). Por lo tanto, es posible establecer que la carrera considera en su actuar este enfoque propiciando el desarrollo de la competencia.

“Grupal sí, porque desde el inicio se nos han hecho cosas grupales. Desde primer año, yo diría que un 80% de los trabajos siempre han sido grupales, para bien o para mal.” (Entrevistada 1)

“Sí, sobre todo grupal. O sea, nosotros en la carrera teníamos muchos trabajos grupales. Como que era ya, dos evaluaciones individuales, la tercera grupal, siempre. [...] siento que la carrera como que promovió mucho lo grupal.” (Entrevistada 2)

“Porque todo es grupal casi.” (Entrevistada 3)

Es a considerar que, si bien se propicia el trabajo grupal, su implementación en la carrera requiere de ajustes, pues algunos estudiantes

sugieren que se debería introducir el trabajo en equipo de forma gradual para evitar dificultades iniciales.

“Que sea como gradual... Porque también pasa como que uno empieza a trabajar en grupo al tiro y es como... Siempre tiene problemas como uno que no sabe trabajar o que el otro no hace esto.” (Entrevistada 2)

“Entonces como que quizás ir de a poco, como transitando a trabajar en grupo.” (Entrevistada 2)

Se percibe una falta de equilibrio entre el fomento del trabajo en grupo y el desarrollo de habilidades para el trabajo individual.

Es que creo que siempre se ha promovido mucho lo grupal. Entonces es como que uno aprende mucho a trabajar en temas grupales, aunque existan igual de repente discordancias y todo el tema. Y lo individual es como quizás a mi nivel carrera un poco más complejo. Entonces a veces la parte individual me cuesta, admito que a mí me cuesta [...] quizás sí, me cuesta a veces cuando es algo individual, porque quizás siempre estuve acostumbrada a como hablar de estas cosas con otra persona, organizarme y hacer algo con otras personas.” (Entrevistada 1)

Respecto a lo anterior, ambas formas de abordar la enseñanza deben ser implementadas durante el proceso formativo de los estudiantes, pues como se mencionó, el trabajo grupal promueve el desarrollo de la creatividad, pero a nivel individual también se desarrolla esta competencia a través de habilidades cognitivas como “la identificación de problemas, la codificación selectiva, el pensamiento divergente o la flexibilidad mental” (Chanal, 2019, p. 408). Así mismo, ambos métodos de trabajo deberían suceder simultáneamente, pues el alumno debe poder trabajar de forma autónoma para aportar al grupo. (García, 2016)

Se destaca el aporte de las prácticas dentro de la Universidad en el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo.

Yo creo que sí, pero en el marco como en las mismas prácticas no en la universidad propiamente tal [...] el equipo que está en cada práctica y ahí como yo he tenido la suerte también de estar dentro de una práctica que

está situada en la misma universidad, que es parte de la unidad del CUSAVI y de la DGDE entonces veo eso mucho más palpable, pero me imagino en otras prácticas, no es tan así, entonces, claro, la lógica del mismo equipo que me ha dejado como esa lógica de trabajo y el mismo aprendizaje de trabajar como ya un profesional digamos, en la práctica. (Entrevistado 4)

### **6.2.6 Categoría 6: Competencia Sello Institucional Liderazgo**

Las entrevistas realizadas a los estudiantes develan una percepción ambivalente sobre el desarrollo de la competencia de liderazgo durante su formación. Si bien reconocen la existencia de oportunidades para ejercer el liderazgo, especialmente durante las prácticas profesionales, también señalan la falta de un enfoque explícito en el desarrollo de esta competencia dentro del currículo formal. En efecto, Pérez (2022) revela que existe un desajuste entre lo que declaran los planes formativos y lo que ocurre en la praxis, generándose un desarrollo fortuito del liderazgo que no logra vincularse a los objetivos educacionales planteados por la institución.

Los estudiantes destacan la importancia del liderazgo para su futuro desempeño profesional, pero critican la limitada orientación y apoyo proporcionados por la universidad en este aspecto, lo que los lleva a adquirir estas habilidades principalmente a través de la experiencia personal y el aprendizaje autodidacta. Esta situación genera una sensación de insuficiencia en la preparación para asumir roles de liderazgo en diversos escenarios.

#### **Subcategoría: Oportunidades para Ejercer el Liderazgo**

Se releva la importancia de las prácticas profesionales como un ambiente real donde deben tomar la iniciativa, resolver problemas y liderar proyectos.

“En la práctica. Es que sí, y también no solo en esta práctica, sino que también en las otras mini prácticas que teníamos que hacer porque teníamos que tomar un rol activo y de liderazgo.” (Entrevistada 1)

En prácticas generalmente, es que como siempre nos estamos enfrentando a estos desafíos nuevos, a contextos nuevos, a veces educacional, a veces comunitario, a veces clínico, siempre hay que estar como fortaleciendo competencias y tal vez trabajando en habilidades. Y el liderazgo es uno que por último estos dos últimos años sí lo he sentido mucho. (Entrevistada 3)

“Solamente en la práctica profesional, no en la universidad así como propiamente tal.” (Entrevistado 4).

Se critica la falta de oportunidades sistemáticas para el desarrollo del liderazgo dentro de la formación académica, limitando su aprendizaje a experiencias puntuales o a la iniciativa individual.

“Creo que en algunas asignaturas, pero era más común que se quedaba como en el curso.” (Entrevistada 1)

“Sí, yo siento que no es el foco. Sí, que es como más... Siempre como un trabajo más comunitario, más que como de uno como... De asumir ese... De asumir como un rol de líder, no.” (Entrevistada 2)

yo creo que no, porque cada vez que, por ejemplo, hace poco me llegaron como iniciativas de lo que son todo lo que es ser profesional, todo lo que es como instaurarse en lo que es el mundo laboral, ahí también lo llevo como al liderazgo, creo que hay una iniciativa muy grande, o sea para meterse en el mundo laboral hay que de alguna forma también tener cierto liderazgo con uno mismo, para posicionarte dentro de ese rubro, que es totalmente nuevo, pero me ha llegado como una etiquetita como en el correo institucional, como muy poca difusión para llegar a eso, entonces llegamos a lo mismo de nuevo como nace de lo que yo veo como pertinente en mi formación, crece lo que es la práctica profesional, pero la universidad previamente tal no me ha dejado como esa ese valor, esa visión. (Entrevistado 4).

Esta subcategoría presenta información similar a la aportada por Pérez (2022) quien declara que el desarrollo del liderazgo en el nivel universitario ocurre gracias a las prácticas o pasantías, actividades extracurriculares o acciones aisladas asociadas a las metodologías de algunos profesores. En la UPLA, a la voz de los estudiantes de psicología, las oportunidades de ejercer y, por tanto, desarrollar la CSI Liderazgo (Dávila et al., 2015) han sido mayoritariamente propiciadas por las prácticas y por algunos profesores en específico.

### **Subcategoría: Aspectos del Liderazgo Ejercidos**

Se identifica el liderazgo para la resolución de problemas, donde los estudiantes toman la iniciativa para superar obstáculos y mejorar procesos.

“Había como que plantarse frente a la clase y decir ya, la profe está aquí, pero yo también soy profe.” (Entrevistada 1).

Que a veces proponía yo de repente, hagamos todos, entre todos, un drive con todas las notas que íbamos tomando en clase. Entonces entre todos metíamos las notas ahí en un solo documento, la ordenamos y al final todos estudiamos de esa misma cosa y después solo hacíamos videollamadas y hacíamos quiz y cosas así, como un estudio en conjunto. (Entrevistada 1).

También se visualiza el liderazgo en la planificación y ejecución de proyectos, donde asumen la responsabilidad de llevar adelante iniciativas específicas

la iniciativa del juego: Jugando por medio de la salud mental, que era una iniciativa de juego por medio de la salud mental y como eso beneficia a la persona, a los estudiantes, en este caso fue una lógica que la implementé yo, la planifiqué yo, y después se posicionaron otras personas, compañeros del equipo, y lo pudimos plasmar. (Entrevistado 4).

Si bien la literatura entiende el liderazgo y todo lo que este comprende desde diversas corrientes (Cuadrado, 2001), se aprecia que los estudiantes han desarrollado aspectos del liderazgo transformacional, el cual según Tenorio

(2021) tiene “un corte más psicológico” (p. 50) pues hay rasgos de consideración individual, motivación inspiradora e influencia idealizada. No obstante, también se reconoce que, debido a que el desarrollo de esta competencia ha sido esencialmente gracias a experiencias no planificadas, es de esperar que los estudiantes no tengan los conocimientos teóricos respecto al liderazgo, arista fundamental para el ejercicio profesional de la competencia. (Pérez, 2022)

### **Subcategoría: Percepción sobre la Formación Recibida**

Los estudiantes identifican que la carrera de psicología, a través de sus prácticas y algunos espacios de participación, les ha brindado la oportunidad de desarrollar aspectos del liderazgo a través de la experiencia.

“No sé si sea algo como que se me haya entrenado con habilidades o con enseñanzas, sino que el mismo contexto me ha como dirigido a ese ámbito.” (Entrevistada 3)

Esta experiencia práctica, donde se enfrentan a desafíos reales y deben tomar la iniciativa, les permite poner a prueba sus capacidades y aprender de forma autónoma. Sin embargo, también existe una clara sensación de necesidad de mayor enfoque en el liderazgo dentro del currículum y la formación universitaria. La Entrevistada 1 señala que la formación está más orientada al ámbito comunitario y escolar, dejando de lado la preparación para el liderazgo en contextos clínicos, reconociendo que los conocimientos y competencias que adquieren dependen mucho de los espacios externos en los que realizan experiencias formativas, como las prácticas:

A menos que por ejemplo alguien se haya metido a un hospital a hacer su práctica y haya aprendido las cosas ahí, pero de nuevo aprendió las cosas allá, no las aprendió en nuestra carrera. Entonces creo que en ese lado va a depender más de que uno al salirse se esmere aprenda más lo que la carrera no le enseñó, al menos en los ámbitos clínicos. (Entrevistada 1)

Este comentario representa en esencia lo que menciona Pérez (2022) cuando declara que las experiencias formativas en liderazgo se dan de manera

fortuita, dejando entrever, además, que esto culmina en un desafío para la igualdad de oportunidades dentro de la carrera y la UPLA, pues quien no tiene la oportunidad de realizar un tipo de práctica, no logra el desarrollo de ciertos conocimientos o competencias.

El Entrevistado 4, por su parte, expresa su insatisfacción con la formación recibida.

Yo creo que no, porque cada vez que, por ejemplo, hace poco me llegaron como iniciativas de lo que son todo lo que es ser profesional, [...] pero la universidad previamente tal no me ha dejado como ese valor, esa visión.

Esta falta de enfoque explícito en el liderazgo genera incertidumbre y la sensación de que su desarrollo depende más del esfuerzo individual que de un acompañamiento institucional.

### **Subcategoría: Importancia del Liderazgo para la Inserción Laboral**

Los participantes reconocen que el liderazgo es crucial para destacarse en el mercado laboral, posicionarse dentro de su campo y generar cambios en su entorno profesional. La preocupación radica en que la formación recibida no parece prepararlos adecuadamente para enfrentar estos desafíos.

Ahí también lo llevo como al liderazgo, creo que hay una iniciativa muy grande, o sea para meterse en el mundo laboral hay que de alguna forma también tener cierto liderazgo con uno mismo, para posicionarte dentro de ese rubro.(Entrevistado 4)

“No creo que uno esté preparado a menos que haga cursos aparte.”  
(Entrevistada 1)

Es relevante resaltar que Dávila et al. (2015) demostraron que los graduados que desarrollaron liderazgo en sus procesos formativos universitarios iniciaron su carrera profesional con un enfoque a ser líderes. Además, les fue más favorable el seguir desarrollando esta competencia en sus puestos de trabajo. De lo anterior, se establecen desafíos para la carrera, en relación con posicionar a sus egresados en el competitivo mercado laboral.

### **6.3 Categoría Emergente: Perspectivas y Sugerencias de los Estudiantes**

Esta categoría surge de la sección de cierre de la entrevista, a través de estas preguntas se logra conocer que los participantes dan una valoración positiva de las Competencias Sello Institucional, pero también señalan la necesidad de mejorar su visibilidad, promoción y aplicación práctica en la formación de los estudiantes. Se propone un enfoque más integral, que considere las necesidades específicas de cada carrera y fomente el desarrollo personal y profesional de los futuros egresados, para esto se sugiere potenciar algunas competencias y considerar otras que no se encuentran dentro de las del Sello.

#### **Subcategoría: Adquisición de las Competencias Sello Institucional**

Los entrevistados reconocen que el proceso universitario ha sido fundamental en la adquisición de las Competencias Sello Institucional, aunque algunos también mencionan la influencia de experiencias previas. Se enfatiza el postulado de los autores citados con anterioridad (Espinoza y González, 2015; Chanal, 2019; Mauri-Álvarez, et al., 2022; Arriaga y Lara (2023) que establecen la responsabilidad de la institución, y toda la comunidad que la compone, con la promoción estas competencias.

“sí, si todas yo puedo decir que aprendí a ser social y ser persona en la universidad.” (Entrevistada 1).

“Creo que muchas las fui desarrollando en la universidad.” (Entrevistada 3)

“creo que por algunas partes las contaba yo como persona, [...] pero creo que la universidad [...] me dejó tanto mi familia y también lo que han sido la enseñanza media.” (Entrevistado 4) - Reconoce un aprendizaje mixto.

Se destaca la importancia de la formación en las Competencias Sello Institucional para su desarrollo personal y profesional. Sin duda, el aprendizaje

basado en competencias responde a la sociedad moderna, y ha encontrado un espacio como facilitador del ejercicio profesional en el territorio global, por tanto, no formar profesionales bajo esta mirada puede generar profesionales que no se adecuen a las demandas actuales (Bravo et al. 2020).

“Es que es súper importante que se promueva porque uno llega por ejemplo hasta quinto año y recién se entera que había un departamento de algo que quizá necesito en primer año.” (Entrevistada 1)

“Sí, porque, por ejemplo, a pesar de que son carreras diferentes, la UPLA trae un sello. Un sello en particular donde supuestamente todos los profesionales de la universidad salen con esas características.” (Entrevistada 3)

Se presenta como una dificultad en la adquisición la poca o nula representatividad física en la institución de entidades responsables de la promoción de estas competencias.

“no lo veo como palpable, nosotros llegar a ese a esos valores, porque están muy esparcidos como en la universidad.” (Entrevistado 4).

“[...] que vea a una persona que represente a la Universidad, puede ser una unidad, pero que se visibilice.” (Entrevistado 4).

Se propone que la adquisición de las competencias debería ser a través de todos los años formativos, con un mayor énfasis en los primeros años. Este proceso debería seguir una progresión en cuanto a su complejidad. Este postulado se respalda por la teoría y el contexto educativo chileno, Villarroel y Bruna (2014) proponen que la mejor forma de promover las competencias es de forma integrada, esto es, contemplando todos años del plan de estudio.

“Yo creo que deben estar del principio hasta el final y cada vez como ir complejizándose.” (Entrevistado 4)

“En primero con mayor fuerza y después como durante toda la carrera, pero en primero primordialmente.” (Entrevistada 2)

“Creo que tendrían que tener como principal énfasis al principio, pero creo que tendrían que estar a lo largo de todos los años, pero tal vez de una manera diferente.” (Entrevistada 3)

## **Subcategoría: Visibilidad y Promoción de las Competencias Sello Institucional**

Se menciona la existencia de departamentos y recursos que promueven estas competencias, pero muchos estudiantes desconocen su existencia hasta etapas avanzadas de la carrera. Se propone una mayor "viralización" y difusión de las competencias y los recursos disponibles.

Muchos estudiantes no lo saben, incluso llegando a cuarto o quinto año no saben que eso existe [...] uno se entera cuando ya ocurre algo en el que uno dice creo que tengo que buscar, pero ni siquiera sabía existía en la misma universidad. (Entrevistada 1) - refiriéndose al departamento de equidad de género.

“La universidad como que no las promueve y uno las tiene que buscar, debería haber más viralización por parte de la universidad.” (Entrevistada 1).

“Que se visibilice, como en los entornos de la carrera o en los entornos de facultad.” (Entrevistado 4).

Se critica el hecho de que la promoción de las CSI en la UPLA responda más a un aspecto administrativo que a un enfoque de desarrollo personal y profesional.

Yo creo que si uno pregunta a un estudiante qué es el sello institucional, más allá de conocer los valores, es que tienes que terminarlos, porque si no, no puedes titularte, al menos en las carreras de ciencias sociales. Y creo que eso ha absorbido mucho, como quizás la voluntariedad de hacer un sello institucional, versus tenerlos obligatoriamente, contrapone también de poder ver todas estas competencias, al final se vuelve algo totalmente burocrático, que hay que terminarlo porque si no, no te titulas y fin. (Entrevistado 4)

Se presenta como un factor que desfavorece la comprensión de las Competencias la complejidad con que estas se describen en los documentos oficiales de la Universidad. Del Preto (2018) menciona que debe favorecerse la visión unificada de las competencias, para que la promoción de las mismas siga

solo una línea y no resulte fragmentada, respondiendo a los intereses y comprensión de cada individuo en particular. En este sentido, el reunir a los agentes de la comunidad para establecer lo que la misma entenderá por cada Competencia Sello se presenta como una alternativa para la Institución.

“son muchas categorías, pero podría ser algo más concreto [...] cuáles son los componentes que quiere establecer ese concepto, porque si no, no se entienden” (Entrevistado 4) - refiriéndose a la competencia de Visión crítica.

Se destaca como una problemática la desigualdad en la promoción de las competencias dentro de la Universidad.

“Sé que hay carreras que tienen como ramos de eso, pero también hay otras que no.” (Entrevistada 1- en referencia a los cursos sello)

Unificar de repente ciertas cosas [...] porque, por ejemplo, a pesar de que son carreras diferentes, la UPLA trae un sello. Un sello en particular donde supuestamente todos los profesionales de la universidad salen con esas características. Y eso es lo que de cierta manera le da prestigio a la universidad. Pero si esos sellos no están consolidados, el prestigio igual se ve, debilitado. Porque no le está entregando todo a todos tus estudiantes, sino que a algunos. (Entrevistada 3)

### **Subcategoría: Modalidades de Promoción de las Competencias Sello Institucional**

Se mencionan los talleres y actividades extracurriculares como instancias para promover las Competencias Sello Institucional, pero se cuestiona su efectividad y accesibilidad.

“honestamente los talleres también cuesta un mundo encontrarlos a veces.” (Entrevistada 1)

“Los talleres sello siento que no fueron, por lo menos de mi experiencia, no fueron tan gratificantes como esperaba.” (Entrevistada 3)

Las clases y las prácticas profesionales se destacan como espacios más efectivos para el desarrollo de estas competencias.

“En las clases y en las prácticas.” (Entrevistada 2).

“Los seminarios son interesantes, pero tampoco siento que fortalezcan ninguna competencia. Yo creo que durante clases, porque tengo docentes que me motivaron mucho y por la práctica.” (Entrevistada 3).

En esta línea, López et al. (2023) detectan que disciplinas directamente vinculadas al desarrollo de competencias genéricas no presentan lineamientos concretos para su desarrollo. Situación que, de acuerdo a los estudiantes, también se observa en la UPLA. Por esto, se propone la creación de ramos específicos para cada carrera y año de formación, o, en su defecto, dar mayor relevancia a los cursos sellos en su rol promotor de competencias.

“encuentro que podrían ser ramos específicos en años específicos de cada carrera.” (Entrevistada 1)

“Siento que si se va a entregar alguna, como promover alguna competencia a sellos, tendría que tal vez será a partir de los mismos cursos sellos.” (Entrevistada 3)

Los participantes declaran que la promoción de Competencias Sello Institucional debe vincularse y considerar la especificidad de cada carrera. Se aprecia que la transversalidad no logra alcanzar todos los espacios formativos.

“todas las carreras son como diferentes, entonces las necesidades para promover estas competencias van a ser diferentes en cada carrera.” (Entrevistada 3)

“he visto muchas carreras donde las competencias no son para nada transversales.” (Entrevistada 3)

“[...] cuando hacen charlas y que vaya gente como de diversas carreras cuesta mucho pero cuando son como charlas específicas de una carrera casi siempre la gente va más.” (Entrevistada 1)

En esta subcategoría las sugerencias apuntan a que la promoción de las Competencias Sello Institucional debe adecuarse al contexto particular de cada carrera, entendiendo que los perfiles de las mismas presentan diferencias asociadas al ejercicio de la profesión. Retomando a Villarroel y Bruna (2014) la promoción de estas competencias a través de la modalidad integrada resulta ser

la más adecuada para la UPLA, ya que de esta forma las competencias se definirían de manera particular para cada carrera, lográndose un desarrollo más significativo al estar alineadas con los objetivos de la disciplina.

### **Subcategoría: Reformulación y Potenciación de las Competencias**

Se propone potenciar Competencias como el liderazgo y la innovación, asociadas a su incidencia en el desempeño profesional. La literatura refuerza estas ideas, como se mencionó anteriormente, la promoción del liderazgo y la innovación en la universidad, inciden en el desempeño profesional y el desarrollo continuo de estas competencias una vez egresados (Dávila et al., 2015)

“El liderazgo, el liderazgo y todo lo que es la cabida del mundo profesional [...] la innovación, para prepararnos a lo que es el mundo laboral.” (Entrevistado 4)

La promoción del compañerismo y la solidaridad surge como una nueva Competencia que se debería considerar sobre todo en los primeros años, ya que tributa a la permanencia en la Institución. Pereira y Vidal (2021) señalan que en el contexto chileno la no integración social, el sentido de no pertenecer al grupo por no lograr generar redes dentro del mismo, sigue siendo un factor de deserción, por esto, es a considerar el plantear abordar estas opiniones en la Institución.

Como algo más ligado como al compañerismo, yo creo que de repente en la Universidad se da mucho en si lo individual, como cada uno por su lado [...] Sobre todo en primer año, como que eso de repente falta mucho y siento que es como super como super decisivo a la hora de hecho de seguir en la carrera [...] siento que es muy importante el poder promover eso. (Entrevistada 2)

Así mismo, se visualiza el autocuidado referido a la salud mental como una competencia que debería ser relevante en los tiempos actuales.

“Creo que se debería trabajar mucho más también con espacios de salud mental.” (Entrevistada 1)

“[...] ramos como desarrollo personal deberían estar en todas las carreras.” (Entrevistada 1)

## **7. Discusión y Conclusiones**

El estudio fenomenográfico realizado con un grupo de estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad de Playa Ancha reveló una experiencia formativa compleja en relación al desarrollo de las Competencias Sello Institucional en esta Casa de Estudios. Si bien se reconocen oportunidades para adquirir estas competencias, principalmente a través de las prácticas profesionales y la iniciativa individual, también se identifican limitaciones importantes en el enfoque actual de la Universidad.

En respuesta a la pregunta de investigación sobre cómo se promueven las CSI en la UPLA desde la visión de los estudiantes, se encontró que la formación en estas competencias se da de manera desigual y poco sistemática. Aun cuando existen iniciativas como los cursos sello, talleres y charlas, los estudiantes perciben una falta de claridad en la implementación de las competencias y una desconexión entre la teoría y la práctica. La baja familiaridad con las CSI, a pesar de haber realizado cursos sello, evidencia esta desconexión, que, en parte, es causada debido a que estas experiencias formativas se enfocan en la acreditación académica, más que en la internalización de las competencias. Conclusión que se correlaciona a estudios como el de Morales y Heredia (2021) respecto a competencias instrumentales, donde se evidencia que los cursos específicos para desarrollar estas competencias no generan el impacto que requiere el perfil profesional, el de López, González-Bello y Morales (2023) que detecta que disciplinas vinculadas directamente a la promoción de la creatividad no logran el desarrollo de la misma, o en el contexto local y en la misma universidad, el de Sepúlveda, Opazo y Díaz-Levicoy (2019) que identificaron incongruencias entre lo que se declara enseñar desde el estamento docente y lo que realmente se enseña en relación a las Competencias Sello en la UPLA.

Dentro de los principales hallazgos, se destaca la necesidad de mayor sistematización y enfoque explícito en la promoción de las Competencias Sello Institucional. La formación en estas competencias parece depender en gran medida de la iniciativa individual y las experiencias puntuales, más que de un enfoque sistemático y explícito dentro del currículo. Cubillos, Pillancari y Villalobos (2019) concuerdan en este enunciado, pero declaran que gran parte de las universidades en Chile han integrado las competencias bajo “lógicas fragmentadas” y enfatizan que “una sola actividad formativa parece insuficiente para trabajar estas competencias. De igual manera, se considera necesario iniciar el abordaje de estas competencias desde los primeros semestres y hacerlo de forma continuada.” (p.243). En este sentido, remitirse solo a los cursos sello para promover estas competencias resultaría poco efectivo.

Por lo anterior y tal como mencionan los participantes de este estudio, es necesario que las competencias se potencien energéticamente en primer año, y sigan una progresión en tiempo y complejidad hacia los cursos superiores, tomando en consideración, además, lo que proponen Villarroel y Bruna (2014) respecto a que la promoción de estas competencias debe ser en modalidad integrada, adecuándose a los objetivos particulares de cada especialidad.

Las prácticas profesionales realizadas en las dependencias de la Universidad se consolidan como un espacio fundamental para el desarrollo de las CSI. Echeverri- Gallo (2018) comenta que esto se debe a que la experiencia en terreno permite a los estudiantes enfrentar desafíos reales, tomar la iniciativa y poner a prueba sus habilidades y conocimientos, propiciando la identidad profesional. Aunque este postulado puede enmarcarse en la limitante de sesgo de esta investigación, al considerarse solo la opinión de la carrera de psicología, existe evidencia (Peña et al., 2016; Piña, 2016; Chan-Pavon et al., 2017; Lyons y Maris, 2022) que, en otras carreras, universidades y territorios, suceden situaciones similares.

Algunas competencias se ven limitadas debido al poco compromiso de la UPLA con la promoción de las mismas. Así, la falta de apoyo institucional para la innovación y la percepción de una universidad poco moderna desincentivan a los

estudiantes a desarrollar la CSI Analítico, crítico y propositivo. Acuña et al. (2021) abordaron este hecho en otra universidad regional y dieron cuenta que los cambios en innovación ocurren mayoritariamente dentro del aula, pero acorde a las creencias de cada docente, pues al no existir una política institucional, las visiones de lo que se entiende por innovar, se vuelve difuso y difícil de implementar. Algo semejante ocurre con las CSI Creativo y Liderazgo, que carecen de un enfoque explícito y sistemático dentro del currículo formal, lo que genera incertidumbre en los estudiantes sobre cómo desarrollarlas y aplicarlas en su futuro profesional. La CSI Autovaloración, por su parte, es reconocida en avances en la equidad de género y la inclusión, pero persisten desigualdades en temas de accesibilidad y discriminación. Se percibe una falta de organicidad en la promoción de la inclusión y la equidad a nivel institucional.

A partir de estas discusiones, se logra concebir como los estudiantes de psicología, que han iniciado y finalizado su proceso formativo dentro de los espacios de la Universidad, ven y experimentan la promoción de Competencias Sello Institucional, que, en rasgos generales las desarrollan dentro del marco de la vida universitaria, pero son ellos los principales gestores de estas competencias. Este proceso formativo puede significar que los alumnos de psicología no manifiesten todos los recursos que implica cada competencia, ya que en su núcleo es necesario recordar que involucran conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal (López, 2016) que no siempre se consigue de forma autónoma (Pérez, 2022) y que, en el caso de esta universidad, depende de las experiencias prácticas a las adhieren los estudiantes.

A menos que por ejemplo alguien se haya metido a un hospital a hacer su práctica y haya aprendido las cosas ahí, pero de nuevo, aprendió las cosas allá, no las aprendió en nuestra carrera. Entonces creo que en ese lado va a depender más de que uno al salirse se esmere aprenda más lo que la carrera no le enseñó. (Estudiante 1 en relación a la formación en Liderazgo)

Lo anterior, se vuelve relevante porque evidencia que la Universidad debe definir una misión y visión institucional que logre cumplir, establecer lineamientos

claros que promuevan las competencias que dice desarrollar en sus estudiantes, y, necesariamente, pensar sobre su rol social, ya sea inclinado hacia la transformación o al mercado (Gasco-Pliego y Olvera-García, 2011). Además, evidencia que los egresados de esta carrera en particular no adquieren las competencias de forma homogénea, por lo que no están igualmente preparados para enfrentar los desafíos de su profesión. Esto condicionará “la trayectoria educativa posterior como la inserción en el mercado laboral del sujeto” (Espinoza, 2015, p. 55) y el desarrollo de las competencias en el ejercicio profesional una vez egresados (Dávila et al., 2015). Por consiguiente, sería relevante realizar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de la formación en CSI en el ingreso al mercado laboral, desempeño profesional de los egresados y trayectoria educativa de los mismos.

En esta misma línea proyectiva de la investigación, se visualizan ciertas limitantes, específicamente en la muestra, ya que estudio se centró en estudiantes de psicología de una cohorte específica. Por esto, sería valioso replicar la investigación en otras carreras de la UPLA para obtener una visión más completa sobre la promoción y formación en CSI. Así mismo, explorar la perspectiva de los docentes, funcionarios y directivos podría ayudar a comprender mejor los desafíos y oportunidades que se presentan en la implementación de estas.

En síntesis, este estudio se suma a la creciente literatura sobre la formación en competencias en la educación superior, ofreciendo una perspectiva desde la experiencia de los estudiantes de psicología. Los hallazgos permiten comprender las percepciones y desafíos relacionados con la promoción de las Competencias Sello Institucional en la UPLA, lo que puede ser valioso para otras instituciones que buscan fortalecer la formación integral de sus estudiantes. Asimismo, el estudio resalta la importancia de las prácticas profesionales como un espacio clave para el desarrollo de competencias y la necesidad de un enfoque más sistemático y explícito en el currículo formal.

En definitiva, esta investigación evidencia la necesidad de una revisión y reformulación del enfoque actual de la UPLA en la promoción de las

Competencias Sello Institucional. Es crucial que la Universidad asuma un rol más activo y propositivo, generando estrategias que permitan a los estudiantes adquirir estas competencias de manera efectiva y así contribuir a su desarrollo personal y profesional.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Acuña, C., Taroppio, D., Franz, M. y Quintana, E. (2021). Innovación educativa en educación superior. Creencias y prácticas de académicos y equipos directivos. *Paideia Revista De Educación*, (68), 107-135. <https://doi.org/10.29393/PA68-4IEES50004>
- Álvarez, H. (2020). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica-evaluativa en la enseñanza universitaria de la historia. *UNED Research Journal*, 1-10.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Recuperado de <http://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliografc3ada-de-referencia-investigac3b3n-cualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgenson.pdf>
- Arriaga, O., y Lara, P. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 479-494. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51979>
- Astete, C. (2016). La dimensión ontológica de la investigación cualitativa en la educación y pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 99. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.206>
- Barrientos, N., Araya, L., Acevedo, Á., Yáñez, V., Gamba, X. y Cornejo, C. (2021). Gratuidad de la Educación Superior en Chile. *Arandu UTIC*.
- Bilbao, A. Barrenetxea, M., Barandiaran, M. y González, X. (2023). Integración de la sostenibilidad y el desarrollo de competencias transversales a través de metodologías activas en educación superior. *Revista Andina de Educación*. doi: <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.2>
- Bonnefoy, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*.
- Casasola, W. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: una propuesta metodológica para su abordaje. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8521896>.

- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L. y Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 1-8.
- Chan-Pavon, M., Mena-Romero, D., Escalante-Euán, J. y Rodríguez-Martín, M. (2017). Contribución de las Prácticas Profesionales en la formación de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). *Formación universitaria*, 11(1), 53-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100053>
- Chanal, V. (2019). La creatividad de la enseñanza en la educación superior: una perspectiva comunitaria. *Aula abierta*, 48(4), 407-418.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Comisión Económica Para América Latina Y El Caribe. (2021). Construir un futuro mejor: acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible
- Consejo Nacional de Educación. (s.f.). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES)*. Recuperado de <https://cned.cl/institucional/sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior-sinaces/>
- Consejo Nacional de Educación. (2023, 30 de junio). Excel. Bases Índices Matrícula 2005-2023. Recuperado de <https://cned.cl/institucional/bases-de-datos/>.
- Coraggio, J. L. (2002). Universidad y desarrollo local. *Ponencia presentada en el Seminario Internacional "La educación superior y las nuevas tendencias", organizado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), UNESCO y el CIESPAL. Quito.*
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista Médica de Chile*, 132(12), 1543-1549. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872004001200014>
- Cuadrado, I. (2001). Cuestiones teóricas y datos preliminares sobre tres estilos de liderazgo. *International Journal of Social Psychology*, 16(2), 131-155.

- Cubillos, J., Pillancari, N. y Villalobos, R. (2019). Prácticas como facilitador de la inserción laboral en estudiantes universitarios. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 30(30), 233-261. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/218>
- Dávila, C., Mora, J., Pérez, P. y Vila, L. (2015). ¿Es posible potenciar la capacidad de liderazgo en la universidad?. *Innovar*, 25(56), 129-140. <https://doi.org/10.15446/innovar.v25n56.48995>
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación, Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Duarte, C., y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena / Policies of gender equality in Chilean higher education. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (19), 41-72. Recuperado de <https://revistafacso.uccentral.cl/index.php/rumbos/article/view/328>
- Echeverri-Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 569-584. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5490>
- Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior acceso, permanencia desempeño y resultados.
- Espinoza, O. (2018). Acceso al sistema de educación superior en Chile. *Dossier*.
- Esteban, F., Mauri, M., Román, M. B., y Vilafranca, I. (2018). El compromiso ético en la formación universitaria: reflexiones y recomendaciones. *Cuadernos de docencia universitaria*, 36.
- Garcés, J., Labra, P., y Vega, L. (2020). La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de

- educación superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 37-59.  
Epub 01 de junio de 2020. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942>
- García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- Gasco-Pliego, E., y Olvera-García, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58.
- Gómez López, R. V. (2023). Educación superior, ambientes virtuales de aprendizaje y pandemia por COVID-19 en Chile. *Ducere. Revista De Investigación Educativa*, 2(1), e202305. <https://doi.org/10.61303/2735668X.v2i1.36>
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 141. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m7-14.infe>
- González, N., Pérez, J. y Martínez, M. (2018). *Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora*. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6934774>
- González-Zamar, M., & Abad-Segura, E. (2019). Evidencias del aprendizaje creativo en la educación superior. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 30(77), 111-132.
- Granero, A., Hortigüela, D., Hernando, A. y Carrasco, M. (2021). Estilo docente y competencia en Educación Superior: mediación del clima motivacional. *Educación XX1*. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.28172>
- Guba, E. (1981): Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries [Criterios para evaluar la veracidad de las investigaciones naturalistas]. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Hernández, J., Jiménez, Y. y Rodríguez, E. (2018). Desarrollo de competencias de pensamiento creativo y práctico para iniciar un plan de negocio: diseño de evidencias de aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 314-342.

- Ion, G., Silva, P., & Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 283-301.
- Ley 21.091 de 2018. Sobre Educación Superior. 11 de mayo de 2018. Recuperado en 15 de abril de 2024, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>.
- Lizana, V. y Villalón, L. (2022). Competencias pedagógicas sobre evaluación educativa en Educación Superior. *Foro Educativo N°39*. doi: DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.39.3102>
- López, B., García, I., Hernández, M., López, B., López, M. y Barbies, A. (2016). El pensamiento crítico-analítico en estudiantes del área de Biología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. *EDUMECENTRO*, 8(3), 38-51. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742016000300004&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000300004&lng=es&tlng=es).
- López, E. (2016). En Torno Al Concepto De Competencia: Un Análisis De Fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- Lyons, S. y Maris, S. (2022). La práctica profesional en la experiencia de estudiantes de ingeniería. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 9(2), 78-87. Epub 01 de diciembre de 2022. <https://doi.org/10.29156/inter.9.2.10>
- Mahncke Torres, M. (2010). Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios.
- Martínez-Rojas, E., Zencovich-Burdiles, N., Martínez-Quezada, A. y Fernández-Céspedes, M. (2021). La teoría de agencia: el doble rol y su impacto en la acreditación de los institutos profesionales y centros de formación técnica en Chile. *Formación universitaria*, 14(5), 137-144.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Recuperado de

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es).

- Mauri-Álvarez, M., Vilafranca-Manguán, I., y José-Mestre, C. (2022). Compromiso ético y responsabilidad en el contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15(1), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire.36970>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile. (2022). Estrategia De Chile Para La Implementación De La Agenda 2030. Recuperado de [https://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Estrategia\\_de\\_Implementacion\\_Agenda2030.pdf](https://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Estrategia_de_Implementacion_Agenda2030.pdf)
- Minte, M. y Sepúlveda, A. (2018). Investigación Cualitativa en Educación.
- Mondaca, C., Zapata, P. y Muñoz, W. (2020). Historia, Nacionalismo Y Discriminación En Las Escuelas De La Frontera Norte De Chile. *Diálogo andino*, 261-270.
- Montero, M. (2010). *El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias*. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719324>
- Morales, J. y Heredia, M. (2021). La práctica profesional como escenario de formación para aprender a convivir. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 32-43. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.138>
- Moreno, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 685-694. Epub 30 de abril de 2023. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202023000200685&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000200685&lng=es&tlng=es).
- Murillo, F., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2022). El método fenomenográfico en la investigación educativa. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 117–137. <https://doi.org/10.6018/riite.549541>
- Navas, M. y Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 195 – 21.

- Núñez-López, S., Ávila-Palet, J., y Olivares-Olivares, S. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VIII, núm. 23, enero, 2017.
- Obaya, A., Vargas, Y. y Delgadillo G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Educación química*, 22(1), 63-68. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2011000100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2011000100011&lng=es&tlng=es).
- Ortega, M., y Pacheco, V. (2014). Modalidad De La Retroalimentación Y Comportamiento Inteligente En Estudiantes Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 37-54.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal Of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>
- Palés-Argullós, J., Nolla-Domenjó, M., Oriol-Bosch, A. y Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): educación orientada a competencias. *Educación Médica*, 13(3), 127-135. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132010000300002&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000300002&lng=es&tlng=es)
- Pastor, E. (2022). Construcción del conocimiento en educación superior a través de prácticas en instituciones y organizaciones sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 55-68
- Pegalajar-Palomino, M., Martínez-Valdivia, E., y Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación universitaria*, 14(2), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>
- Peña, T., Castellano, Y., Díaz, D. y Padrón, W. (2016). Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso: Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. *Paradigma*, 37(1), 211-230. Recuperado de

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512016000100011&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000100011&lng=es&tlng=es).

- Pérez, M. (2022). *El Desarrollo del Liderazgo: La Formación de Líderes Empresariales en El Contexto de La Educación Superior Puertorriqueña*. University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico).
- Piña, M. (2016). *Prácticas profesionales y su valor en el futuro desempeño laboral*. [Seminario para optar al título de Ingeniero Comercial, Mención Administración, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- Ramírez-Díaz, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação (Santa Maria. Online)*, 31(1), 11-22.
- Riera, L., y Sansevero, I. (2013). El compromiso ético del estudiante universitario en las experiencias de aprendizaje-servicio. *Omnia*, 19(3), 31-42.
- Rivera, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte?. *PODIUM-Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 5(1), 1-10.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es).
- Romero Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmág*, 11(11), 113-118.
- Salazar, J. (2005). Estudio sobre la educación superior no universitaria en Chile. *Santiago de Chile: IESALC-UNESCO*.
- Sepúlveda, A., Opazo, M. y Díaz-Levicoy, D. (2019). Promoción de competencias transversales en la formación docente: actividades y evaluación. *Revista*

- Cubana de Educación Superior*, 38(2), e13. Epub 01 de agosto de 2019.  
Recuperado de  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000200013&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200013&lng=es&tlng=es).
- Subsecretaría de Educación Superior. (2023). Informe 2023 Matricula en Educación Superior
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 3, 2008, pp. 1-16 Universidad de Granada Granada, España
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. *La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tenorio, J. (2021). Habilidades sociales y su relación con el liderazgo en estudiantes universitarios de psicología e ingeniería. *Socialium*, 5(2), 43-54. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2021.5.2.811>
- Torres, A., y San Martín, D. (2021). Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 249-265.
- Universidad de Chile. (2021). *Modelo Educativo Universidad de Chile – 2021*. Vicerrectoría de Asuntos Académicos.
- Universidad de Playa Ancha. (2012). *Modelo Educativo*. Vicerrectoría Académica, Valparaíso.
- Universidad de Playa Ancha. (2017). *Itinerario Base De Innovación Curricular*. Vicerrectoría Académica, Valparaíso.
- Universidad de Playa Ancha. (2022). Estatutos Orgánicos de la Universidad de Playa Ancha.
- Universidad de Santiago de Chile. (2014). *Modelo Educativo Institucional. Versión actualizada 2013*. Vicerrectoría Académica.
- Universidad de Talca. (2023). *Modelo Educativo 2023*. Vicerrectoría de Docencia de Pregrado.

- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2018). A la Luz de un Nuevo Modelo Educativo: Proceso de Construcción Curricular en la Universidad Pedagógica de Chile. Vicerrectoría Académica.
- Universidad Santo Tomás. (2021). Modelo de Formación de la Universidad Santo Tomás.
- Universidad Técnica Federico Santa María. (s,f). *Competencias Transversales-Sello USM. Modelo de Evaluación*. Dirección de Enseñanza y Aprendizaje.
- Urzúa, S. (2012). LA RENTABILIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE. *Estudios Públicos*.
- Varguillas, C. y Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13(23), 249-262.
- Vélez-Alvares, C., Pico-Merchán, M., Escobar-Potes, M. y Jaramillo-Ángel, C. (2022). Espacios educativos universitarios: una mirada desde los estudiantes. *Cultura, Educación, Sociedad/Cultura, Educación, Sociedad*, 13(2), 249-266. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.14>
- Villarroel y Bruna (2014) (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Wagenaar, R., Siufi, G., Marty, M., González, J., Esquetini, C. y Beneitone, P. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: informe final, Proyecto Tuning, América Latina 2004-2007. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=326970>
- Zambrano, N. (2019). El desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios. *Conrado*, 15(67), 354-359. Epub 02 de junio de 2019. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000200354&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200354&lng=es&tlng=es).