

# Modelo educativo universitario y la percepción de titulados respecto a la competencia, emprendimiento y gestión con responsabilidad social de una universidad privada en Chile

University educational models and the perception of graduated students about entrepreneurship and management competence.

A case study of a private university in Chile

Lorena Vásquez Valenzuela

Universidad Mayor, Chile

lorena.vasquez@umayor.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7081-290X>

## Resumen

Este artículo busca comprender e interpretar la manera en que un modelo educativo por competencias, implantado en los últimos años en la educación universitaria chilena, ha repercutido en los egresados en su desempeño como profesionales y en la percepción que tienen sobre su formación. Para ello se realizó una investigación cualitativa con un estudio de caso interpretativo, analizando la competencia de emprendimiento y gestión con responsabilidad social en una universidad. Se examinó una muestra de 40 individuos procedentes de 7 carreras diferentes de una institución privada en Chile. En los resultados se aprecia el efectivo proceso de transmisión y adquisición de las competencias y lo condicionadas que están las respuestas por el área de especialización. Por otra parte, se observa la identificación en los entrevistados con los valores institucionales plasmados en el modelo educativo.

**Palabras clave:** formación transversal, competencia, emprendimiento, gestión, responsabilidad social.

### **Abstract**

This article will show how the educational models implemented in recent years in Chilean university education have impacted graduates in their performance as professionals and the perception they have of their training. To this end the study analyses the graduates' competences in entrepreneurship and management and also in leadership and social responsibility, which are the pillars of this training. Using a qualitative methodology, we examine a sample of 40 individuals from 7 different undergraduate careers in a private university in Chile. The results show that the process of transmission and acquisition of competence is effective, and also how conditioned the answers are by the graduates' area of specialisation. At the same time, we observe that the interviewees identify with the institutional values embodied in the educational model.

**Key words:** transversal formation, entrepreneurship and management competence, leadership and social responsibility competence.

**Recibido:** 28 de junio de 2022 - **Aprobado:** 20 de septiembre de 2022

## **1. Introducción**

En las últimas décadas, se ha evidenciado una profunda transformación del sistema universitario en Chile. Estas variaciones se han producido en diferentes ámbitos; desde la

ampliación de su alumnado hasta la inserción de modelos educativos externos, aplicados en el proceso de transmisión de conocimientos y formación de los estudiantes. El aumento exponencial del acceso a la educación superior de los jóvenes chilenos no solo presionó la oferta

educativa de las universidades, sino que también hizo que se pusiera atención tanto social como políticamente en ello. Si en los años 80 había 117.000 personas inscritas en el sistema de educación superior en Chile, en los 90 pasaron a ser 245.000 y en 2007, 678.000 (Rolando, Salamanca y Aliaga, 2010). Dentro de este crecimiento, además, se observa la inclusión de los distintos estratos socioeconómicos en la educación universitaria, reduciéndose en la década del 2000 la brecha entre los quintiles extremos (I y V) en un 10,8% (Espinoza, 2017). En efecto, para 2019 se matricularon un total de 1.268.510 universitarios provenientes de todos los estratos (MINEDUC, 2019).

La mayor parte de este incremento del alumnado fue canalizada a través de la universidad privada. Partiendo de una idiosincrasia mucho más flexible y adaptable, facilitó las condiciones de gestión y acceso, contraponiéndose al sistema de ingreso universitario selectivo del sector público chileno. En cuanto a la limitada oferta académica en la que se encontraban centradas las universidades más tradicionales, el sector privado amplió la oferta docente a nuevas disciplinas adecuadas a las

demandas educacionales y profesionales que fueron surgiendo (Trotta, 2019; Bernasconi, 2014). Ciertamente, este fue un proceso que Chile no experimentó de manera exclusiva. A partir de la década de los 80, de manera generalizada, en toda la región latinoamericana se observó una clara tendencia de cambios en las normativas de la educación superior, llevando a la descentralización de la misma, produciéndose de igual modo una inclinación a la creación de instituciones privadas en la educación superior (Saforcada, 2019).

La transformación que la educación superior experimentó en este periodo fue de la mano con una profunda renovación del enfoque del procedimiento de enseñanza-aprendizaje. De igual manera que las instituciones ajustaron sus modelos de gestión a un público cada vez más creciente y demandante, también adaptaron y actualizaron el proceso educativo a los nuevos contextos. Este artículo se enfoca en este aspecto, describiendo los procesos que dieron lugar a la implantación de nuevos modelos educativos, así como su aplicación concreta y sus efectos mediante un caso de estudio, que pretende responder a las siguientes

interrogantes ¿Cómo se adapta el enfoque por competencias en la Universidad? ¿De qué manera se manifiesta la competencia, emprendimiento y gestión con responsabilidad social en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Se evidencia reconocimiento y aplicabilidad del sello “Espíritus Emprendedores” de la institución? Esta competencia, junto con la plasmación del modelo educativo, ¿se ven proyectadas en su posterior desarrollo personal y laboral? Las que llevan a formular el objetivo general de la investigación: Conocer la percepción de la competencia Emprendimiento y Gestión con Responsabilidad Social, entre un grupo de titulados de la Universidad.

## **2. Un nuevo modelo, un nuevo lenguaje para enseñar**

La generación de saberes, difusión de conocimientos y transmisión de la educación han estado marcados por la rapidez de las transformaciones de la economía, fuertemente condicionada por los procesos crecientes de globalización de los mercados, innovación, conectividad y virtualización. Esta nueva realidad implica la necesidad de un replanteamiento

del concepto de aprendizaje, proyectándose como un proceso de actualización permanente. Esta situación enfrenta a las instituciones de educación superior a desafíos para adaptarse, a la vez que a la exigencia de formar individuos integrales y no solo futuros trabajadores especializados (Solar, 2005; Alarcón, 2002; Hansen-Rojas, 2005).

Esta realidad no es exclusiva del contexto chileno, es una transformación a la que vienen adaptándose desde años atrás los sistemas de educación anglosajón y europeo. Estos grandes desafíos se materializaron en la reestructuración de la educación y la instauración de un nuevo lenguaje y, por consiguiente, en un nuevo modelo de enseñanza basado en competencias. La idea de competencia no solo se adecua en sí misma para dar respuesta a los desafíos que la realidad vigente plantea, sino que expone los lineamientos básicos sobre los que se va a desarrollar el modelo de enseñanza-aprendizaje.

Desde la Comunidad Europea, en 1999 se creó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el objetivo de internacionalizar

y modernizar el rol de las universidades, para mejorar su actuación en el campo de la innovación y la competitividad del sistema productivo (Casani & Rodríguez, 2010). Al respecto, uno de los proyectos puestos en marcha es el proceso Tuning. Esta iniciativa busca implementar un modelo innovador en la formación universitaria basado en la adquisición de competencias. El resultado del mismo debe ser la obtención de títulos estandarizados, de pregrado y de postgrados, de manera que resulten homologables entre universidades y territorios (Hansen-Rojas, 2005).

La Declaración de Bolonia (1999) supuso la expresión política de transformación del modelo universitario europeo. Se encaminó hacia un sistema común de titulaciones equiparables, favoreciéndose la movilidad interuniversitaria, al mismo tiempo que se cambió el paradigma en la concepción de enseñanza-aprendizaje (Hansen-Rojas, 2005). La internacionalización que propuso este nuevo modelo pronto desbordó las fronteras europeas impactando en la educación superior de América Latina. 18 países se adscribieron al proyecto Tuning-América Latina. En Chile, la adhesión al

plan Bolonia se produjo en 2003, mediante la declaración de Valparaíso suscrita por el Ministerio de Educación y las Universidades del Consejo de Rectores. Desde esa época, el sistema universitario chileno adaptó el sistema de créditos, la armonización del curriculum académico, la estandarización de titulaciones, el ofrecimiento de dobles titulaciones. También se fortalecieron los programas de intercambio entre universidades de ambos continentes, tanto a nivel estudiantil como de docentes (Argüelles, 2009).

La respuesta a este desafío, así como el reto que supone la adaptación a los cambios sociales y tecnológicos ha sido adoptar el enfoque en competencias en la educación superior. Bajo estos nuevos parámetros se buscó consolidar el paradigma que no se aprende para acumular la información, sino que se aprende para ampliar la capacidad de aprender y de cambiar (Solar, 2005).

### 3. Las competencias en el modelo universitario chileno

En base a los compromisos adquiridos tras la ratificación de las citadas declaraciones internacionales, el sistema de educación superior chileno debió reconfigurarse. Las universidades comenzaron una búsqueda de nuevos modelos que pudieran ofrecer niveles de calidad y competitividad para satisfacer los desafíos que implica cumplir con los rankings y estándares internacionales. Ciertamente, la educación es una vía de desarrollo y progreso de las naciones, y la universidad como parte fundamental de la trayectoria educativa tiene la facultad de lograr cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida son esenciales: los procesos de aprender a conocer; aprender a ser; aprender a hacer y convivir (Delors, 1997).

Con el objetivo de dotar a los individuos de aptitudes que les formen de manera integral, uno de los modelos adoptados de manera transversal ha sido el de competencias. Se define según la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación como una

“suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, la maestría con que el profesional articula compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos y es el resultado de su integración” (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1999 en Corvalán y Hawes 2005:5). Dentro de él, el conocimiento se entiende como el producto de una formación integral, que incluye conocimientos interdisciplinarios, elementos curriculares y extracurriculares que potencian la acción personal del individuo, tanto en el marco de su formación como en su futuro desempeño personal y laboral. De esta manera, la Ley 21.091 (29 de mayo 2018) sobre Educación superior, señala como propósito en el artículo 1: “(...) la formación integral y ética de las personas, orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que les incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo con sus diversos talentos, intereses y capacidades” (2018). Como tercer antecedente, el documento de la Comisión Nacional de Acreditación *Introducción a los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional y de programas*, señala en uno

de sus enfoques la educación vista como un proceso que enfatiza el desarrollo de competencias –también denominadas habilidades o destrezas para la práctica tecnocrática, profesional o artística–, lo que responde al conocimiento como resultado de la formación integral compuesta por diversos elementos.

Por otra parte, para Guy Le Boterf, competencia es “saber actuar en un contexto de trabajo combinando y movilizándolo los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente que es validado en una situación de trabajo” (recogido por Corvalán y Hawes, 2006: 5). En su caso, De Miguel las entiende como “estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción, actuación y creación para resolver problemas y realizar actividades orientadas a la construcción y transformación de la realidad” (2006 en Asún, 2013: 281). Existen diferentes tipos de competencias que son inculcadas en el proceso de aprendizaje a lo largo de los diferentes niveles educativos. Fallows y Steven, (2000) señalan que las competencias genéricas o fundamentales tienen un carácter transversal, es decir, que “hacen referencia a las habilidades

necesarias para el empleo y para la vida como ciudadano responsable y son importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando” (Villa, Poblete, Campo y Arranz, 2013: 56). A este tipo, se añaden en paralelo las competencias que podemos denominar como “profesionales” o “específicas”, son aquellas que caracterizan a una profesión, las que otorgan cierto nivel de pericia (Corvalán y Hawes, 2006).

En este modelo de aprendizaje se busca generar habilidades y destrezas en el alumno con el fin de que estas sean aplicadas a situaciones reales en diversos contextos; esta es una propuesta educativa orientada al desarrollo integral de la persona teniendo muy en cuenta su integración social (Alarcón, 2002). Este modelo tiene entre sus finalidades principales formar a los alumnos para planificar y aplicar recursos para solucionar los problemas generados por las nuevas profesiones y demandas del medio actual (Corvalán y Hawes, 2006). De esta manera, los modelos actuales proponen centrarse en el estudiante, en entregar las destrezas necesarias para ejecutar de manera eficiente las tareas a las

que han de enfrentarse (De Miguel 2006 en Asún, Zúñiga). Otro aspecto fundamental de este planteamiento pedagógico consiste en entender el proceso de aprendizaje como desarrollo continuo: se plantea al individuo como un ser que aprende a lo largo de la vida, de la práctica y la experiencia, manteniendo un constante interés por el saber ser, saber hacer y emprender (Solar, 2005; Orrego, 2008).

El propósito del aprendizaje en base a competencias es desarrollar una serie de mecanismos que el alumno sea capaz de poner en funcionamiento en cualquier situación y en cualquier momento de su vida, así como que sea capaz de adecuarlos a las circunstancias en las que pudiera llegar a verse envuelto. Así, este modelo fomenta que se desarrolle el “know why” y un “know who”. El primero tiene relación con que el individuo diagnostique y entienda por qué ocurren las cosas. Con el segundo se busca detectar quién posee el conocimiento o la expertise necesaria para solucionar el problema al que se atiende. Esta atribución cobra una especial relevancia en el mundo actual, en el que el conocimiento y las destrezas se organizan, al igual que las

personas cada vez de manera más recurrente, de manera conectada y en red; el “know how”: cómo poner en práctica de manera efectiva esos conocimientos pertinentes para resolver el desafío (Corvalan y Hawes, 2006). De tal manera, las competencias efectivamente adquiridas han de responder al espacio y tiempo histórico de su contexto (Solar, 2005).

En Chile, la ley 21.091 por la que se ordena el marco de la educación superior en el país, incluyendo tanto a instituciones públicas como privadas, otorga libertad de aplicación de modelo educativo para cada establecimiento. Si bien ha sido el modelo de aprendizaje basado en competencias el que se ha ido implantando de manera generalizada, destacando como señala Bernasconi, (2014) los problemas de la educación superior chilena son válidos, en la medida en que se cuestionan los fines del sistema, pero no su desempeño, el sistema chileno ha sido eficaz en varias dimensiones, como por ejemplo, aumentar el acceso de estudiantes a la formación superior así como en el incremento de la producción científica en términos internacionales, sin embargo, quedan caminos por recorrer.

De ese modo, por ejemplo, la Universidad de Chile entiende que un modelo educativo debe ser “un marco de referencia, abierto y dinámico, que orienta la función formativa en la universidad de manera articulada y coherente con sus principios fundantes” (Universidad de Chile, 2018), mientras que la Universidad Mayor manifiesta que su modelo educativo pretende integrar “los principios, valores institucionales y directrices estratégicas que orientan el proceso formativo” (Universidad Mayor, 2019). Otras Universidades, como la Universidad Autónoma de Chile, profundizan en esta concepción centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y presentan su modelo a modo de “miradas simplificadas de teorías o enfoques pedagógicos que permiten orientar a los especialistas y a los académicos en la definición de los fines y propósitos educativos,” (Universidad Autónoma, 2020). Por otra parte, otras entidades esbozan que su modelo educativo “busca facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje; integrar la teoría a la práctica y la vida de la institución al contexto social y medioambiental” (Universidad Austral de Chile, 2007).

Ciertamente, estos modelos pretenden la formación de profesionales mediante una educación actualizada en un proceso y etapa clave en el desarrollo del individuo. Así, su propósito es formar personas a través de experiencias que estimulen el comportamiento ético, emprendimiento, innovación, liderazgo y el respeto por la diversidad, suponiendo un aporte tanto para el individuo como para la sociedad; que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas, comunicativas, científicas y tecnológicas y una visión ética humanista del mundo, de acuerdo a su profesión y al medio en que se desenvuelven. Estas competencias, utilizadas con creatividad, responsabilidad, solidaridad y actitud emprendedora contribuyen a su desarrollo personal y al de la comunidad (Universidad Mayor, 2019). Se menciona brevemente la descripción del entendimiento del modelo educativo de estas diferentes universidades que trabajan con el modelo por competencias, a pesar de que no se visibiliza con precisión una declaración referida a estas, a pesar que en la práctica fomentan conocimientos, habilidades, destrezas y acciones de diversa índole en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño.

#### 4. Competencia, emprendimiento y gestión con responsabilidad social en los modelos educativos predominantes

En el contexto actual, una de las competencias a la que los modelos educativos vigentes han prestado mayor atención para su desarrollo es a la de emprendimiento, liderazgo y responsabilidad social. El emprendimiento, la capacidad de gestionar y ser promotor del cambio, comprender el impacto social de los actos con sentido de responsabilidad, no puede pensarse de manera aislada del liderazgo, la competencia fomenta liderar la realización de contribuciones significativas desde la formación inicial. Así, Heifetz define el liderazgo en la sociedad como la capacidad de “influir sobre la comunidad para que se enfrente a sus problemas” mientras que, en el caso de la empresa, lleva esa capacidad de influencia a la realización de tareas (1997: 35).

Una de las características principales del líder es la influencia. Esta debe basarse de igual modo en la reciprocidad. Tal como plantea Heifetz, un buen líder debe dejarse influir por sus seguidores, puede resultar utópico,

pero se refiere a considerar sentidos pudiendo adaptar a sus expectativas; la plasticidad y adaptación a la contingencia en el liderazgo van a suponer capacidades fundamentales (1997). Así, estas concepciones del liderazgo coinciden en buena parte con lo promovido por el modelo de aprendizaje basado en competencias. Los programas de emprendimiento propuestos por las universidades han venido desarrollando el liderazgo “emprendedor” a través de las oportunidades para el aprendizaje basado en experiencias, mediante la interacción social y el reconocimiento de las oportunidades en el entorno (Sopó, Salazar, Guzmán y Vera, 2017). En la actualidad, quienes se vean abocados a desempeñar un rol de liderazgo tienen “presiones adaptativas”, problemáticas que obligan a transformar las estrategias tradicionales de abordaje, por tanto, deben desarrollar la capacidad de gestionar estos cambios como cualquier otro tipo de desafío de manera exitosa (Heifetz, 1997; Heifetz y Linsky, 2003).

De alguna manera, la idea de emprendimiento ha surgido como respuesta a necesidades y carencias del entorno, aprendiendo de las

experiencias e interacciones sociales (Loli, del Carpio y La Jara, 2009). De este modo, se ha de entender el emprendimiento como un proceso humano que trasciende lo económico, como la generación de fórmulas para dar soluciones a necesidades humanas (Orrego, 2008; Durán, Fuenmayor, Cárdenas y Hernández, 2016). Inmediatamente, por tanto, aparece la idea de que esta debería ser una competencia que trascienda de la enseñanza de la administración para hacerse transversal a todas las disciplinas (Orrego, 2008). Profundizar en la formación en emprendimiento, igualmente fomentaría en los futuros profesionales actitudes como la inquietud, búsqueda de autoeficacia, determinación, perseverancia, etc., de manera que se generaría un gran impacto en sus vidas (Sopó et al., 2017). La cultura emprendedora imbuida a los individuos a través de la educación no solo puede generar oportunidades para ellos mismos, sino que a la vez se convertirán en generadores de cambio para su entorno (Duarte y Ruiz, 2009). Esta vinculación con su contexto resulta clave a la hora de desarrollar el concepto de responsabilidad social ya que cualquier tipo de iniciativa emprendedora, no solo ha de tener en cuenta las necesidades del

mismo, sino que a su vez estas han de generar un compromiso de respeto, sostenibilidad y mejora (Orrego, 2008; Durán, et al., 2016).

### **5. La competencia, emprendimiento y gestión con responsabilidad social. Problemática del caso de estudio**

La incorporación de un currículo basado en competencias en la educación superior posibilita asegurar los resultados de aprendizaje esperados y la transparencia en los procesos de formación profesional. Fallows y Steven (2000), refieren que diferentes tipos de competencias son inculcadas en el proceso de aprendizaje a lo largo de los distintos niveles educativos. Señalan las competencias genéricas, abordadas de manera transversal en los planes de estudio, que es donde se enmarca la competencia que se problematiza en el estudio. La casa de estudios investigada, define un perfil de egreso genérico, común para todas las carreras, que incluyen dominios de las siguientes competencias adquiridas de manera transversal a todas las titulaciones ofertadas: Comunicación Efectiva; Autoaprendizaje, Desarrollo Personal y Pensamiento Crítico;

Emprendimiento y Gestión con Responsabilidad Social; Ética y Razonamiento Científico, asociada a competencias específicas que aporta cada disciplina y contribuye al perfil profesional de la Universidad.

Los especialistas exponen que estas competencias genéricas “hacen referencia a las habilidades necesarias para el empleo y para la vida como ciudadano responsable y son importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando” (Fallows y Steven, 2000). De esta manera, este estudio se encarga de profundizar en una de ellas, describe e interpreta la percepción de la competencia “Emprendimiento y gestión con responsabilidad social” de los titulados de 7 carreras de la Universidad. Se pretende observar la apreciación de la competencia de los titulados durante su formación inicial, así como su presencia en el desempeño profesional actual. Dentro del organigrama del currículo de la Universidad, la formación en esta competencia pretende que los alumnos puedan manifestar un comportamiento proactivo y propositivo; por otra parte, características propias del liderazgo, frente a desafíos de

desarrollo personal-académico con respuestas innovadoras, creativas y responsables para la sociedad, lo que se resume en la visión de educar “espíritus emprendedores”.

En cuanto a los conceptos que integran la definición de esta competencia, la proactividad se refiere a la capacidad de promover iniciativas, de ser promotor de nuevas circunstancias (Bateman y Crant, 1993 en López 2010), anticipándose con efectividad a los problemas, a las necesidades y a los cambios, constituyendo así un diseño propio del entorno y su gestión, liderando la realización de contribuciones significativas desde un perfil profesional generativo.

Las “respuestas innovadoras”, son actividades de naturaleza participativa, genuina, colaborativa, abierta, empática e integral, en las que se lleva a cabo el desarrollo de nuevos ítems que se puedan adaptar y adoptar a todo el proceso de iniciación e implementación (Zaltman et al., 1973 en Jordán, 2011). Es necesario tener en cuenta el proceso contextual en el que se genera la idea, la innovación no se puede proyectar de manera descontextualizada a

las condiciones sociales en las que se produce sino que, muy por el contrario, está profundamente imbricada en la historia, la cultura, la educación, la política, la economía, la sociedad (Watts y Zimmerman, 1978 en Jordán, 2011); es decir, han de ser respuestas “responsables con la sociedad”.

Por último, la responsabilidad surge transversalmente en cada acto de decisión que acontece, en cada acto proyectivo (Sartre, 2009), en cada “hacer” y, por ello, en cada emprender. Cada acto sucede en un espacio social, actuando y emprendiendo entre otras personas, exigidos a actuar responsablemente con todo el entorno (personas, instituciones, medioambiente, etc.). De esta manera, se ha definido la responsabilidad social como: “El compromiso consciente y congruente de cumplir integralmente con la finalidad de la empresa, considerando y respondiendo las expectativas económicas, sociales, humanas y ambientales, tanto en lo interno, como en lo externo de todos sus grupos relacionados, demostrando el respeto por las personas, las comunidades, los valores éticos y el medio ambiente”. (Aliarse en Gaber et al., 2018:

482). Resulta de gran relevancia, por tanto, cuidar que cada producto o respuesta que se construya, sea en completa y real asimilación con las necesidades del medio en el que se está inserto (Gaeta, 2015 en Bernal y Díaz, 2020) o, como plantean otros autores, generar visiones de futuro “con” la comunidad, dirigiendo siempre los esfuerzos hacia el bienestar del entorno social (Caravedo, 1998; Portocarrero, Sanborn y Llusera, 2000; Schwald y Gómez, 2004; Schwald, 2004 en Mori, 2009).

## 6. Marco metodológico

Algunas de las inquietudes que genera la aplicación de estos modelos es conocer qué tan efectivos resultan. En relación con ello surgen preguntas que sirven de guía para esta investigación: ¿Cómo se adapta el enfoque por competencias en la Universidad? ¿De qué manera se manifiesta la competencia, emprendimiento y gestión con responsabilidad social en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Se evidencia reconocimiento y aplicabilidad del sello “Espíritus Emprendedores” de la institución? Esta competencia, junto con la plasmación del modelo educativo, ¿se ven

proyectadas en su posterior desarrollo personal y laboral? Todas estas interrogantes llevan a formular el objetivo general de esta investigación: conocer la percepción de la competencia, emprendimiento y gestión con responsabilidad Social entre un grupo de titulados de la Universidad.

Este estudio tiene un alto grado de pertinencia. En primer lugar, esta es una de las competencias que se encuentra recogida en el currículo educativo de la institución como una aptitud a adquirir desde la formación inicial del estudiante y a lo largo de todo su proceso formativo, a la vez que se considera como una de las competencias transversales, esto es común a todas las carreras. Conocer la percepción de esta competencia por parte de los egresados permitirá determinar su apreciación a lo largo de su proceso de formación, su correspondencia con los principios enunciados por la institución, así como la aplicabilidad de las aptitudes adquiridas en su desarrollo laboral actual. En segundo lugar, indagar en la formación en educación superior permitirá establecer una retroalimentación para la institución que ayudará a enriquecer el

proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a la transmisión de esta competencia atendiendo a las apreciaciones de los egresados. Esta cuestión toma especial relevancia en un contexto como el actual en el que ante los desafíos a los que se enfrenta la sociedad resulta del todo pertinente que desde las entidades educativas se promueva la integralidad en la formación. De esta manera, interpretar el discurso respecto de la aplicabilidad de la competencia en el escenario laboral, posibilita validar la oferta educativa, de manera que la Universidad trabaje e intencione ofrecer herramientas adecuadas para que esta competencia se desarrolle en plenitud.

En cuanto al abordaje metodológico, se utiliza una metodología cualitativa que se sustenta en el conocimiento y descripción de las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno (Rodríguez, 1996). Se enmarca en la tipología de estudio de casos interpretativo. Para Fernández (2002), el estudio de caso se manifiesta como el método de investigación por antonomasia en esta lógica interpretativa, ya que es considerado como la estrategia

básica de la investigación interpretativa. El contexto cumple con que el investigador conoce la naturaleza del fenómeno, tratando de describir e interpretar los resultados. Según Galeano (2004), el objetivo del estudio de casos es comprender el significado de una experiencia e implica el conocer de manera profunda diversos aspectos del mismo fenómeno. Así, se describe e interpreta la percepción de los propios actores, lo que “permite integrar la visión subjetiva del sujeto investigado y de esta manera, conocer las significaciones sociales de los mismos” (Canales 2006: 3). El empleo de este método de análisis puede contribuir de manera pertinente a comprender la aplicabilidad que realizan los titulados de la competencia presente en su desempeño profesional. Según Cottet, en este tipo de investigaciones de carácter cualitativo, importa más la posición particular que ocupa un sujeto, que la cantidad de sujetos analizados. Así lo refieren los expertos en esta modalidad, lo fundamental no es el tamaño de la muestra, sino la riqueza de los datos provistos por los involucrados en conjunto con las habilidades de análisis del investigador (Cottet en Cornejo, 2011).

La recopilación de la información se llevó a cabo luego de la revisión bibliográfica requerida por la metodología cualitativa, posteriormente elaborando y aplicando una entrevista, con una muestra intencionada de 40 titulados (mujeres y hombres), pertenecientes a 7 carreras de diversas cohortes) dispuestas a participar del estudio. Este instrumento tributó a los objetivos específicos de la investigación, facilitando el proceso dialógico entre entrevistador y entrevistado ya que posee dimensiones preestablecidas en el diseño que orientan al entrevistador y favorecen respuestas abiertas por parte del entrevistado, lo que posibilita la descripción e interpretación de sus opiniones. Estos egresados realizaron sus estudios en las sedes de Santiago y Temuco de esta institución, así como la participación de una carrera en modalidad e-learning, recogiendo de esta manera un conjunto variado de participantes de donde extraer la muestra para análisis. Los requisitos para formar parte del estudio fueron: el titulado tenga al menos 2 años de egreso de su carrera y que se desempeñe profesionalmente en su carrera de origen.

**Tabla 1. Segmentación de la muestra**

| Carrera | Individuos | Año egreso   | Género                          | Sede       |
|---------|------------|--|---------------------------------|------------|
| 1       | 5          | 2015<br>2015<br>2015<br>2015<br>2015                 | F<br>F<br>M<br>M<br>M           | Temuco     |
| 2       | 7          | 2016<br>2016<br>2016<br>2016<br>2016<br>2018<br>2018 | F<br>F<br>F<br>F<br>F<br>F<br>F | Santiago   |
| 3       | 5          | 2017<br>2017<br>2017<br>2017<br>2017                 | F<br>M<br>M<br>F<br>M           | E-learning |
| 4       | 5          | 2018<br>2018<br>2018<br>2018<br>2019                 | F<br>F<br>F<br>F<br>M           | Santiago   |
| 5       | 7          | 2018<br>2018<br>2018<br>2018<br>2018<br>2018<br>2018 | F<br>F<br>M<br>F<br>F<br>F<br>M | Temuco     |
| 6       | 5          | 2016<br>2018<br>2018<br>2018<br>2018                 | M<br>M<br>M<br>M<br>M           | Santiago   |
| 7       | 6          | 2018<br>2018<br>2018<br>2018<br>2018<br>2019         | F<br>F<br>F<br>F<br>F<br>F      | Santiago   |

Fuente: Elaboración propia.

La recolección de datos se realizó de manera online, a lo largo del primer semestre de 2021, a través de plataformas como Google meet, entre otras, debido al contexto de pandemia global.

La entrevista consta de un total de 19 preguntas organizadas en 4 dimensiones en torno a indagar en la competencia a evaluar. El tratamiento de los mismos se organizó a través de la codificación de citas y su concurrencia en categorías mayores, como se podrá apreciar en los siguientes apartados.

## 7. Análisis de resultados

El análisis de la información se ha llevado a cabo sobre las transcripciones realizadas del instrumento aplicado. Para ello, se utiliza el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), a través de tareas de reducción, presentación de datos y conclusiones. El tratamiento de los mismos se organizó a través de la codificación de citas y su concurrencia en categorías mayores, como se podrá apreciar en los siguientes apartados.

## 8. Categorías de análisis

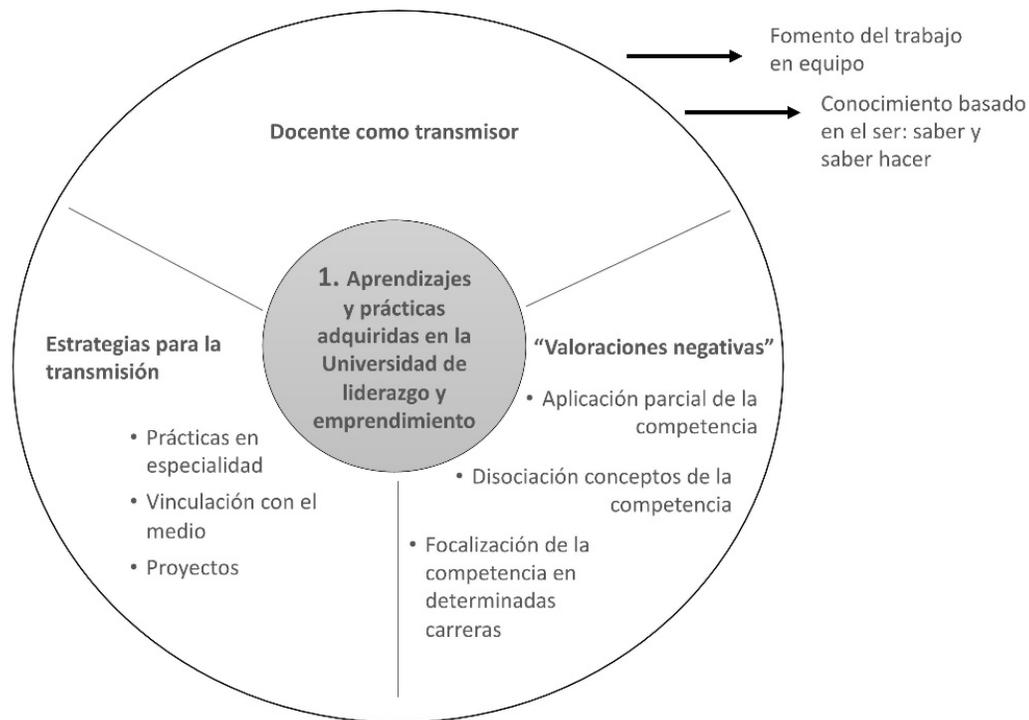
La interpretación de los resultados arrojados por las entrevistas se organizó teniendo en cuenta los factores definitorios expuestos para la competencia, así como guiados por los objetivos planteados para la investigación. En primer lugar, se presenta la categoría “Aprendizajes y prácticas adquiridos en la universidad de liderazgo, emprendimiento y responsabilidad social”, correspondiente al objetivo específico de la investigación de indagar sobre la percepción que asignan los titulados a la intencionalidad de la competencia durante su formación inicial. En segundo lugar, los resultados de la categoría denominada “Validación del currículo e interés en la universidad”, cuyo objetivo es determinar las oportunidades de mejora que los titulados visualizan para el logro de la competencia. Por último, el análisis correspondiente a “Aprendizajes desplegados en el contexto laboral, respecto al liderazgo, emprendimiento y responsabilidad social”, que tiene su correlato en el objetivo de interpretar la visibilización de la presencia que asignan los titulados a la competencia en su ejercicio profesional.

### 8.1 “Aprendizajes y prácticas adquiridos en la universidad de liderazgo, emprendimiento y responsabilidad social”

Mediante el procesamiento de los discursos entregados para esta categoría de análisis se

pretende conocer la percepción que asignan los titulados a la intencionalidad de la competencia durante su formación inicial.

**Imagen 1. Red de códigos correspondiente a la primera categoría**



Fuente: Elaboración Propia

El análisis de las respuestas entregadas por los participantes, pone de manifiesto que, dentro de los aprendizajes adquiridos en las diferentes carreras, se destaca que los docentes fueron referentes claves para la visibilización y apropiación de la competencia, especialmente, debido a la metodología participativa utilizada en clases, lo que fomentó compartir con compañeros, potenciar el trabajo colaborativo, asumir desafíos y lograr la resolución de conflictos derivados de su especialidad.

(I:22) “En realidad los docentes hacen que la formación te ayude en la adquisición de esa competencia, ellos están preocupados que sus clases tengan ciertas características, que hacen que uno vea una nueva mirada a respuestas que uno piensa que pueden parecer obvias”.

(I:15) “Recuerdo profesores de (...) que sus experiencias laborales eran un tremendo referente de liderazgo y eso claramente te va formando”.

La percepción de los titulados destaca la incorporación por parte del propio profesorado

de la competencia, convirtiéndose en vivos ejemplos de su aplicación en la práctica, así como de su rol fundamental como guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje del modelo basado en competencias:

(I:6) “En las asignaturas impartidas, las docentes de la carrera, tienen muy incorporadas estas competencias dentro de su quehacer profesional. Considero que se da especial énfasis al liderazgo y responsabilidad social, destaco la capacidad de hacer uso del conocimiento, habilidades y actitudes en equipos de trabajo, ya sea para liderarlos o para desarrollar proyectos...”

(I: 13) “El liderazgo parte del día 1, la carrera y los profes te obligan a ser líder, donde tienes que hacer grupos de trabajo, ahí aparece el liderazgo”.

Por otra parte, se observa que cada carrera interpreta las competencias según su área de especialización. Esto evidencia una disparidad en la forma en cómo se transmiten o fomentan las competencias a los estudiantes. En ocasiones, esto hace que se vean de manera

aislada o separada e incluso con prevalencia de algunas de ellas, por lo que se deduce que es un factor que influye en la percepción:

(I:35) “Diría a los alumnos que no les bajen el perfil a ramos como que no sean de su especialidad en sí, porque son herramientas que la mayoría de las universidades no tienen, porque es más de diplomado o postgrado y de verdad que uno en el momento le baja el perfil, pero hay ramos como gestión que es súper importante”.

Otros individuos insisten en señalar tanto la insistencia por parte del profesorado como la pertinencia de la adquisición de estas competencias:

(I:26) “Hacían harto énfasis en las competencias sociales que teníamos que tener para poder trabajar con personas, en general yo diría que sí, durante el transcurso tengo hartos recuerdos del apoyo de profesores frente a eso”.

(I:32) “Hay distintos tipos de líderes y eso lo vimos, no pasar por arriba de otro, trabajar

en conjunto y cambiar las cosas si es necesario, innovando, pero la responsabilidad social no, la universidad debería agregarlo, formando en habilidades blandas, ser responsable con la sociedad es la base”.

Puede apreciarse cómo existen algunos énfasis que vienen determinados y, por tanto, diferenciados, por las diferentes carreras. Con respecto al “emprendimiento”, mientras que algunos titulados referían a la capacidad donde influyen necesidades, tener iniciativa, planificar, otros explican su entendimiento ligado a lograr un bien económico.

Respecto a la responsabilidad social, se encuentran diversas percepciones, así como también tiene distintas definiciones. UNESCO (2015) la define de la siguiente manera: la estrategia para identificar, desarrollar e implementar buenas prácticas. Desde otra perspectiva, se atribuye a una dimensión más valórica que respeta y actúa en conformidad a los derechos humanos (Navarro, 2017). Algunos participantes señalan que atribuyen el concepto a la contribución con sectores vulnerables de la sociedad y otros aluden a “hacer las cosas

bien”, señalando la responsabilidad del impacto de cualquier acto en el entorno, no pudiendo disociar de la consciencia social, apuntando también a una influencia personal en este campo, no exclusiva a lo que fomenta la universidad. Siendo coherente con un estudio que refiere la importancia de incluir la responsabilidad social en las instituciones de educación superior en Chile, se sostiene el discurso referido a incorporar transversalmente la responsabilidad social en personas, instituciones y organizaciones para resguardar el bien común, desarrollo sostenible, entre otras, tal como ya ocurre en algunos países de Europa y Latinoamérica (Navarro, 2017).

(I:1) “La responsabilidad social que te inculca está presente hasta hoy que llevo (...) de manera gratuita cuando las personas de verdad no pueden pagar”.

Referido al liderazgo implícito en la competencia, se puede señalar que se asocia al “bien común” o “conciencia social” inculcada por la universidad. Desde esta perspectiva, se visualizan más encuentros entre las distintas carreras, así como la vinculación de ambos

conceptos—liderazgo y responsabilidad social— como definitorios de la competencia.

(I:7) “En el aspecto de responsabilidad social, nuestras prácticas fueron importantes, principalmente práctica social y la práctica profesional, ya que en ambas tuvimos la oportunidad de trabajar con personas de escasos recursos. El liderazgo y emprendimiento también se vio como protagonista en nuestra práctica profesional en (...), ya que el curso era de nuestra responsabilidad casi por completo”.

Ciertamente, también se reflejaron algunas vivencias que no experimentaron de manera integrada todos los aspectos de la competencia. Algunos individuos consideran que, si bien se potencia la toma de contacto con la realidad y, por tanto, la puesta en práctica y aplicación de las competencias adquiridas; (I:9) “Algunos de los espacios que brinda la universidad para el desarrollo del liderazgo y la responsabilidad social, son prácticas y proyectos dentro de la misma, tanto con familia como a nivel equipos de trabajo”. Los encuestados adjudican un alto valor a las prácticas vinculadas con el entorno

y la responsabilidad social, aun así, perciben la carencia de algunos aspectos tales como la faceta del emprendimiento: (I:9) “Junto con voluntariados en invierno y verano para brindar diferentes tipos de ayudas a quienes más lo necesiten, pero emprendimiento no”.

De manera predominante, los titulados mantienen un discurso común de prevalencia de la competencia durante su formación, considerando que esta manera de hacer por parte de la universidad potenciaban fuertemente su identidad con respecto al entorno:

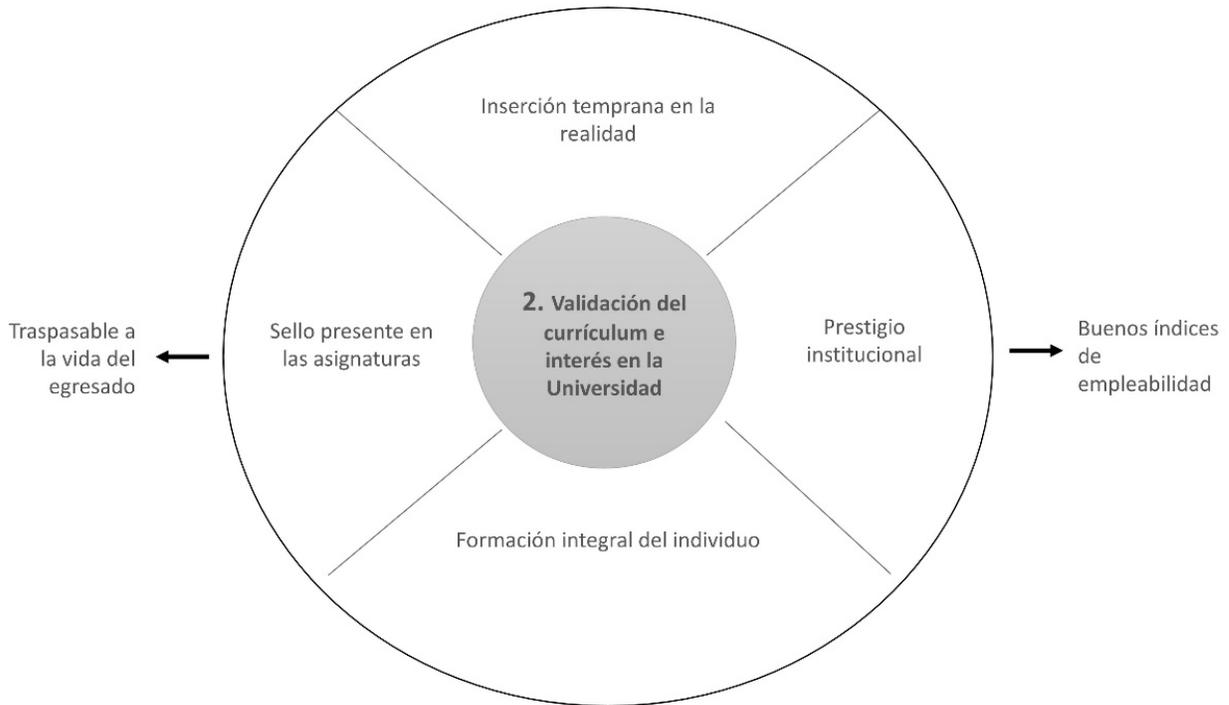
(I:23) [...] insertarnos en la realidad, creo que ahí se veía reflejado el tema de del sello, por ir a la sociedad, conversar con las personas que están experimentando lo que estamos observando [...] creo que también hay un tema personal de que como estudiante uno también tenía que insertarse y encontrar como esos tipos de espacios”.

## 8.2 “Validación del currículo e interés en la universidad”

Mediante esta categoría de análisis se pretende considerar la valoración de los titulados de la

competencia, sello del modelo educativo, la manera en la que han podido llegar a experimentarlo, así como determinar las oportunidades de mejora que los titulados visualizan para el logro de la competencia.

## Imagen 2. Red de códigos correspondiente a la segunda categoría



Fuente: Elaboración Propia

En el análisis de esta categoría, se observa una valorización importante al prestigio de la universidad en el campo laboral, junto a la estimación respecto de un buen porcentaje de empleabilidad de los titulados, lo que conlleva a que los mismos alumnos sean portavoces de esta cualidad institucional. Destacan las características propias de las carreras, la malla, el enfoque, planificación e importancia

de los contenidos, sumado a las actividades extracurriculares en las que participaron, consideran importante la visibilización del sello "Espíritus emprendedores".

(I:8) "La universidad es más que la malla de la carrera y mi generación fue súper movida, participamos en todo lo que se podía lo que claramente contribuyó en la capacidad de

liderazgo y emprendimiento. Desde la responsabilidad social, lo veo más que ayudar a los que no tienen oportunidades, sino que como dije antes, saber que todo lo que haces tiene un impacto”.

(I:9) “El sello es el emprendimiento, para espíritus emprendedores, lo que hacía pensar que la calidad de la educación que se impartía era innovadora y contextualizada, en mi experiencia es coherente”.

La mayoría de los individuos encuestados hace hincapié en que la experiencia universitaria vivida fue más allá de lo estrictamente curricular. Las experiencias entregadas por los diversos programas e iniciativas proporcionadas de manera complementaria a lo académico, consideran les han aportado vivencias especialmente útiles para el conocimiento de la realidad y posterior inserción en el campo laboral. Los egresados destacan los programas de aprendizaje práctico como PYME CRECE, la participación en proyectos de Vinculación con el Medio o el *Design Thinking*, La Fábrica, recursos que no solo promueven la creación de habilidades y capacidades que fomentan

el emprendimiento, sino que, además, en su etapa como alumnos tuvieron la oportunidad de participar de manera concreta y efectiva en la materialización de proyectos emprendedores que entregan valor social y económico para su entorno.

A pesar de que estas iniciativas no fueron conocidas y promovidas para su participación en todas las carreras (según la declaración de los participantes, a pesar de encontrarse en la página institucional), señalando una relativa focalización del desarrollo de estas competencias en determinadas carreras, existe un fuerte reconocimiento por el equipo de profesores. Independientemente de su disciplina, los titulados destacan la labor de acompañamiento, asesoramiento y motivación, tanto por parte del cuerpo docente como de distintas instancias institucionales. Estos aspectos, consideran, les han otorgado ventajas en el momento de enfrentarse a su desarrollo laboral. Los titulados estiman que sus experiencias en la universidad los diferencian en su desempeño de sus pares en la actualidad, no solo en su desempeño profesional, sino también en su vinculación y participación con

las situaciones en las diferentes comunidades en las que se insertan. La sumatoria de todos estos factores, desde el punto de vista de los entrevistados, fomentan y refuerzan el sentido de pertenencia e identidad con la institución.

(I:18) “El sello lo defino como algo importante en nuestra formación profesional que nos diferencia de otros profesionales de la misma área y que nos da el valor agregado que necesitamos para destacar en el ámbito laboral como personal”.

(I:35) “El sello [...] se nota, o sea como que igual te enseñan como a ver la persona como ser activo, pero también a ti te dejan como ser activo, yo creo que la Universidad te apoya hartito en eso y me acuerdo de que en mi época, yo creo que quizás igual todavía está, teníamos ramos de emprendimiento, entonces igual nos iban generando todas estas cosas”.

(I:40) “Respecto al sello [...] sabes que yo creo que sí, creo que en la experiencia que tuve cuando hice la práctica principal y las otras más pequeñas y después también

cuando ya empecé a trabajar, cuando uno tiene contacto con otros profesionales, creo que se nota ese sello, y se ve en otros profesionales también de la Universidad [...], yo me atrevería a decir que sí”.

Nuevamente surge la valoración institucional en las declaraciones de los titulados, principalmente del profesorado como parte importante de la percepción positiva que se declara hacia la formación recibida.

(I:25) “La presión que antes odiaba era cómo y por qué nos presionan tanto, pero eso me ha ayudado a los trabajos de hoy, te cuento que no va a terminar esa presión, en los trabajos continua y es peor, la responsabilidad también, tantas veces uno se relajó diciendo oh no, no lo entrego en el momento, un poquito después, no sé, cosas así que al final los profes te iban enmarcando, en eso no se puede flexibilizar y, acá si me ha ayudado, yo creo que aporta, sobre todo como está tan complicado el tema laboral”.

La exigencia de la formación inicial docente se visibiliza en la declaración del (I:25) como

una preparación para el mundo laboral que es valorada en el actual desempeño, destacando cómo esta se convierte en la herramienta práctica para enfrentarse a la realidad; (I:29) “Respecto a las actividades extracurriculares [...] es ideal que los estudiantes tomen por lo menos una de estas durante todo el pregrado, porque son experiencias que de verdad te fortalecen de manera integral como persona y en cuanto al desarrollo profesional también”.

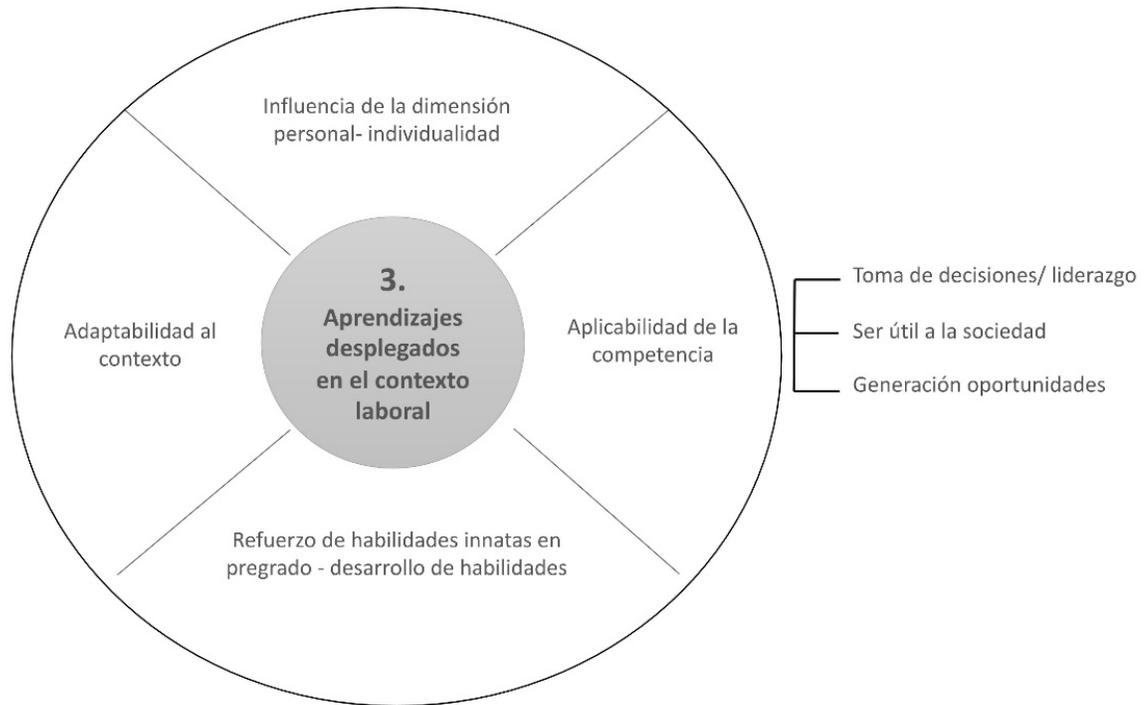
Las múltiples actividades que ofrece la universidad se declaran como favorecedoras para la consolidación de profesionales integrales.

Algunos de los individuos señalan conocer elementos distintivos de la Universidad, lo que determinó su elección y permanencia, principalmente, se desprende la valoración de la competencia y sentido de pertenencia con la universidad al evocar lo aprendido durante la formación inicial.

### **8.3 “Aprendizajes desplegados en el contexto laboral, respecto al liderazgo, emprendimiento y responsabilidad social”**

A través de esta última categoría de análisis se pasa a interpretar la presencia que asignan los titulados a la competencia en su ejercicio profesional. Se pretende observar en el discurso si los egresados encuentran que se ha producido aplicabilidad de la misma en su desempeño profesional.

**Imagen 3: Red de códigos correspondiente a la tercera categoría**



Fuente: Elaboración Propia

Como se ha expuesto, existe un reconocimiento de las competencias entregadas por la Universidad, distinguiendo el sello diferenciador. Los titulados las han incorporado a su ejercicio profesional, evidenciando el impacto que sus decisiones pueden generar en su entorno. Las han puesto en práctica contribuyendo y distinguiéndose en sus lugares de trabajo, proponiendo ideas en sus respectivos equipos,

demonstrando capacidad de adaptación a los cambios, mediante la contribución que realizan a su entorno, emprendiendo donde exista una oportunidad de mejorar, los titulados ejemplifican la utilidad de la competencia, lo que posibilita interpretar que le atribuyen haber generado nuevas oportunidades para ellos en diversos ámbitos.

(I:1) “Actualmente me desempeño como [...], con oficina particular. La formación académica me ha permitido desarrollarme como una profesional independiente, incorporando y aceptando causas gratuitas o de costo mínimo como ayuda a la comunidad, algo hizo ahí la universidad”.

(I:4) “Su relevancia para mi es que es fundamental para desarrollarse laboralmente y enfrentar desafíos profesionales. Entre mayor competencia tiene la persona, mayor es la probabilidad de hacer un buen trabajo, sobre todo recién titulado, cuando es fundamental contar con una buena base para el ejercicio profesional cuando no se cuenta con la experiencia”.

Un punto a considerar es que algunos de ellos perciben las competencias de forma aislada, no habiéndolas adquirido, desde su punto de vista, de una manera transversal e integrada. Además, subrayan las condiciones innatas personales de cada individuo, el hecho de que cada titulado se encontrara más predispuesto al desarrollo de alguna de las competencias recogidas en el curriculum, donde la

Universidad les permitió reforzarlas para el desarrollo profesional:

(I:13) “En numerosas ocasiones he tenido que intervenir en procesos de mejoras en áreas que puedan requerir de mis conocimientos. El jefe se comunica conmigo me da una orden y yo hago el camino de emprender. Al ser una compañía grande me doy cuenta de que puedo impactar en un gran número de personas, donde ahí podría yo ver lo que generan mis decisiones”

(I:21) “La universidad lo potencia claramente en los años de estudio, pero tiene que ver con tus características personales, llevarlo a cabo en el aspecto profesional”.

## 9. Discusión y conclusiones

Los modelos educativos vigentes en las instituciones de educación superior chilena manifiestan claramente su intencionalidad de formar a sus estudiantes en el modelo en base a competencias. Ello implica no solo dotar a los estudiantes de una serie de habilidades y destrezas que les ayuden a enfrentar los

futuros desafíos en su desempeño laboral. El planteamiento actual de las universidades, en nuestro caso en base a la universidad indagada, evidencia esa intencionalidad para formar a individuos integrales; conscientes y sensibles a su entorno y a su realidad, con capacidad de enfrentarse a diversas problemáticas y ofrecer respuestas pertinentes y creativas. Las exigencias a futuro así lo requieren, el propio concepto de profesionalidad ha ido cambiando y apropiándose de la idea de transversalidad en ciertas áreas, aportando a la creación de perfiles formativos que vayan más allá de la especialización; que consideren la interdisciplinariedad y al desarrollo de competencias diversas que permitan afrontar los distintos escenarios contextuales de la vida y la profesión (Martínez y González, 2019).

El relato de los titulados participantes en la investigación, evidencia un contexto educativo favorable para el aprendizaje y la formación profesional, siendo un común denominador la elevada valoración que entregan de los docentes. La percepción del buen desempeño de estos y la puesta en práctica de la competencia posibilita que los estudiantes puedan

recibir la mejor formación posible. Se destaca la percepción del vínculo entre los docentes y el “sello institucional” incorporado en su desempeño y fomentado a los estudiantes.

El proceso experimentado por los titulados logró identificar de manera general la adquisición de la competencia estudiada, presente de manera transversal en sus mallas, en sus prácticas, laboratorios, clínicas y experiencias extracurriculares, lo que hace inteligible su apropiación, a pesar de concebirse muchas veces de manera aislada cada uno de sus componentes. El análisis favorece el conocimiento de las resistencias para la adquisición total, lo que reafirma y hace necesario incluir algunos elementos contundentes que guíen a cada estudiante a despertar una capacidad transformadora, que genere en ellos elevados niveles de motivación ante los desafíos, buscando soluciones e ideas que puedan generar cambios para el beneficio del contexto de incidencia en el cual se encuentran. Tal capacidad requiere ante todo una actitud, ciertamente, un “espíritu emprendedor”, declarado por los titulados, el cual no consiste meramente en la proactividad de generar emprendimientos,

sino que confluye en la integración de una serie de cualidades tales como la responsabilidad social, la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico, la colaboración, el trabajo en equipo, el liderazgo (Sáenz-López, 2015).

Acorde a la percepción y relato de los titulados, no hay igualdad de condiciones en las distintas carreras respecto a la difusión de actividades que la universidad promueve, desde la perspectiva extracurricular, que incide de manera determinante en la adquisición de la competencia. Queda al descubierto la razón formal por la cual los elementos constitutivos del “emprendimiento y gestión con responsabilidad social” se hallan profundamente entrelazados unos con otros, configurando solo un dominio de competencias y no varios, ni mucho menos un dominio disgregado. Para ello, cabe diseccionar metodológicamente tal dominio a fin de realizar un análisis comprensivo mucho más profundo que permita poner en escena la relevancia de esta competencia. Indagar lo que sucede en la universidad e interpretar el acto educativo, es un primer paso para abrir nuevas rutas.

La universidad responde, durante el proceso formativo, en lo curricular y extracurricular a la adquisición de la competencia en estudio, pero no es la única responsable. Se debe reflexionar sobre el propio desempeño en la formación inicial, en la vida universitaria y en el contexto laboral, lo que implica asumir y tomar conciencia, ser proactivos, debido a que la motivación se inicia de manera personal, debe existir una voluntad que promueva la mejora de las experiencias y del contexto en el cual se está inmerso, contribuyendo con responsabilidad al logro de esta competencia profesional, respondiendo al modelo de sociedad que se quiere construir; tal como refiere Guédez (2005), responder a las exigencias epocales que son cambios rápidos, profundos y globales, la incertidumbre que requiere capacidad de adaptación, emprendimiento e innovación en la complejidad de un entorno que demanda nuevas formas de trabajo interdisciplinar y colaborativo.

Cabe destacar que los titulados encuestados elogian su formación, prácticas y pasantías presentes en diferentes asignaturas que contribuyen positivamente a generar un espíritu

emprendedor. Sin embargo, sería reduccionista pensar que tal dominio es hermético y que tiene su funcionamiento individual separado de otras competencias y habilidades, ya que es parte de un sistema en el que se disponen muchos otros elementos, tales como; la ética, la comunicación, la búsqueda por aprender, desaprender y reaprender, el pensar de manera crítica, entre muchos otros que claramente se potencian favoreciendo una educación integral, proceso en el que se debe seguir profundizando. De igual modo, se ha de mantener el lineamiento que impulsa a que cada persona se convierta en líder, guía y apoyo para llevar a cabo una actitud proactiva, dando respuestas innovadoras y responsables con la sociedad, consciente de su rol como ser social.

## Referencias citadas

Alarcón, R. (2002): “La formación para el trabajo y el paradigma de formación por Competencias”, *Calidad en la Educación*, (16), 143-156. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n16.434>

Argüelles B. P. (2009): El proceso de Bolonia en América Latina: Caso Chile, *Instituto de Investigación y Debate Sobre la Gobernanza*. Disponible en web: <http://www.institutgouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse435.html>

Asún Inostroza, R., Zúñiga Rivas, C., y Ayala Reyes, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277-304. Disponible en web: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>

Bernasconi, A. (2014): *La Educación superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*, Santiago de Chile, Ediciones UC.

Bernal, B. y Díaz, P. (2020): Análisis de la responsabilidad social universitaria: un estudio comparativo en Latinoamérica, *Revista Activos*, 18 (2), pp. 111-135. Doi:10.15332/25005278/6262

Canales, M. (2006): *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Casani, F., Pérez-Esparrells, C., y Rodríguez, J. (2010): “Nuevas estrategias económicas en la universidad desde la responsabilidad social”, *Calidad en la Educación*, 33, pp. 255-273.

Comisión Nacional de Acreditación (2021): *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional y de programas*. Disponible en web: [https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos\\_cye.aspx](https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos_cye.aspx)

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009); *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, UNESCO. París, 5-8 de julio. Disponible en web: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114871013>

Cornejo, M (2011): “Rigor y Calidad metodológicos: un reto a la investigación social Cualitativa”, *Revista Rigor y Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10 (2), pp. 12-34. Disponible en web: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/144/174>

Corvalán Vásquez, O., y Hawes Barrio, G. (2006): “Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (1), pp. 1-30.

Delors, J. (1997): *La educación encierra un tesoro*, UNESCO.

De Miguel, M. (2006): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeode Educación Superior (EEES)*, Oviedo, Universidad de Oviedo.

Duarte, T. y Ruiz Tibana, M. (2009): “Emprendimiento, Una opción para el Desarrollo”, *Scientia et Technica*, XV (43), pp. 326-331.

Durán, S., Fuentemayor, A., Cárdenas, S., y Hernández, R. (2016): “Emprendimiento como proceso de responsabilidad social en instituciones de educación superior en Colombia y Venezuela”, *Desarrollo Gerencial*, 8 (2), pp. 58-75. Doi: <https://doi.org/10.17081/dege.8.2.2560>

Espinoza, O. (2017): “Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado”, *Universidades*, 74, pp. 7-30.

Fallows, S. J., y Steven, C. (2000): “Building employability skills into the Higher Education curriculum: a university-wide initiative”, *Education and Training*, 42, pp. 75-82.

Fernández, A. (2002): “Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa”, *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXI (675), pp. 533-557. Doi: 10.3989/arbor.2002.i675.1045

Gaber, V., Montaña, M., y Makita, T. (2018): “Aproximación Teórica De La Responsabilidad Social Empresarial en México”, *Revista Ciencia Administrativa*, 9, pp. 479-486. Disponible en web: <http://search.ebscohost.com/bibliotecadigital.umayor.cl:2048/login.aspx?direct=true&db=b-su&AN=138598965&lang=es&site=ehost-live>

Galeano, M. (2004): *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*, Medellín, La Carreta.

Gerson Rosenberg Sopó Montero, G. R., Salazar Raymond, M. B., Guzmán Barquet, E. A., y Vera Salas, L. G. (2017): “Liderazgo como competencia emprendedora”, *Revista Espacios*, 38 (24), p. 24.

Guédez, V. (2005): “La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación”, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6 (1), pp. 107-132. Disponible en web: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41060107.pdf>

Hansen-Rojas, G. (2005): “El Paradigma De Las Competencias En Modelos Educativos y Formativos Europeos”, *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 36 (1), pp. 105-123.

Heifetz, R. A. (1997): *Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles*, Barcelona, Paidós.

Heifetz, R. A., y Linsky, M. (2003). *Liderazgo sin límites. Manual de supervivencia para Mánagers*, Barcelona, Paidós. Ministerio de Educación. (2019): *Informe matrícula 2019 en educación superior en Chile*, Santiago, Servicio de Información de Educación Superior. Disponible en web: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4608/Matricula2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jordán, J. (2011): “La innovación: una revisión teórica desde la perspectiva de marketing”, *Revista Perspectivas*, (27), 47-71. Disponible en web: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425941231004>

Loli Pineda, A., del Carpio G., J., y La Jara, G., E. (2009): “El emprendimiento en los estudiantes de la unmsm y su relación con algunas variables sociodemográficas”, *Revista de Investigación en Psicología*, 12 (1), pp. 111-130. Doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i1.3786>

López, A. (2010): “La proactividad empresarial como elemento de competitividad”, *Revista Ra Ximhai*, 6 (2), pp. 303-312. Disponible en web:

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46115146011.pdf>

López, E. (2016): “En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes”, *Revista Profesorado*, 20 (1), pp. 311-322. Disponible en web: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>

Martínez, P. y González, N. (2019): “El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos”, *Revista Educação e Pesquisa*, 45. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>

Mori, M. (2009): “Responsabilidad social: Una mirada desde la psicología comunitaria”, *Liberabit*, 15 (2), pp. 163-170. Disponible en web: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S172948272009000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172948272009000200010&lng=es&tlng=es).

Navarro, G., Rubio Aguilar, V., Lavado, S., Minnicelli, A. y Acuña, J. (2017): “Razones y Propósitos para Incorporar la Responsabilidad Social en la Formación de Personas y en

Organizaciones de Latinoamérica”, *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11 (2), pp. 51-72. Disponible en web: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200005>

Orrego, C. I. (2008): “La dimensión humana del emprendimiento”, *Revista Ciencias Estratégicas*, 16 (20), pp. 225-235.

Rodríguez G., Gil J. y García E. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Granada, Editorial Aljibe.

Rolando, R., Salamanca, J. y Aliaga, M. (2010): “Evolución Matrícula Educación Superior de Chile. Periodo 1990-2009”, *Servicio de Información de Educación Superior, División de Educación Superior, Ministerio de Educación*. Disponible en web: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4609>

Sáenz-López Buñuel, P. (2015): “Valores y educación emocional a través de la actividad físico-deportiva”, *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 4, pp. 1-2.

Saforcad, F. (dir.) (2019): *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*, Buenos Aires, IEC-CONADU.

Sartre, J. (2009): *El existencialismo es un humanismo*, Buenos Aires, Editorial Edhasa.

Solar Rodríguez, M. I. (2005): “El Currículum de Competencias en la Educación Superior: Desafíos y Problemática”, *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 36 (1), pp. 172-191. Disponible en web: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/issue/view/1631>

Trotta, L. (2019): “El caso de Chile”, en F. Saforcada, ed., *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*, Buenos Aires, IEC-CONADU, pp. 59-83.

Universidad Austral de Chile, (2017) . *Modelo curricular y enfoque educacional* Universidad Austral de Chile. Disponible

en Web: [https://www.uach.cl/uach/\\_file/modelo-educacional-y-enfoque-curricular.pdf](https://www.uach.cl/uach/_file/modelo-educacional-y-enfoque-curricular.pdf) Universidad Autónoma, (2020). Modelo educativo institucional Universidad Autónoma de Chile. Disponible en Web: [https://www.uautonoma.cl/\\_modelo-educativo/modelo-educativo-institucional/](https://www.uautonoma.cl/_modelo-educativo/modelo-educativo-institucional/)

Universidad de Chile, (2018). Modelo Educativo de la Universidad de Chile. Disponible en Web: <https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/717/submission/proof/2/>

Universidad Mayor, (2019). Modelo Educativo Universidad Mayor. Disponible en Web: <https://vra.umayor.cl/modelo-educativo>

Villa, A., Poblete, M., Campo, L., y Arranz, S. (2013): *Cuaderno de competencias. Materiales para la formación*, Equipo de investigación Innova, Universidad de Deusto. España. Disponible en web: [www.innova.deusto.es](http://www.innova.deusto.es)