

**¿SE ASOCIA LA CALIDAD DE LAS TESIS A LA SELECTIVIDAD?:
EL CASO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN CHILE**

**IS THE QUALITY OF THE DISSERTATIONS ASSOCIATED WITH
SELECTIVITY? THE CASE OF THE PSYCHOLOGY UNDERGRADUATE
PROGRAMS IN CHILE**

Óscar Espinoza*
Luis Eduardo González**
Luis Sandoval***
Javier Loyola****

Resumen

La selectividad de las universidades otorga información relevante para ponderar su calidad. Se esperaría que la mayor o menor calidad del proceso formativo abarque todos los aspectos académicos, incluyendo las tesis desarrolladas por estudiantes que cursan carreras de pregrado. La investigación que se reporta en este artículo tuvo por objetivo evaluar la calidad de las tesis en carreras de Psicología en tres universidades chilenas con distintos niveles de selectividad. El estudio apela al juicio de expertos para evaluar la calidad de las tesis. Los resultados revelan que el nivel de selectividad está asociado parcialmente a la mayor calidad de las tesis y, por ende, al proceso formativo en el caso de las carreras de Psicología. No existe evidencia suficiente que confirme completamente el supuesto central de este estudio, vale decir, que mayores niveles de selectividad y años de acreditación institucional se corresponden con tesis de mayor calidad, y viceversa.

Palabras Claves: Educación superior; Psicología; Tesis; Formación; Chile

Los autores agradecen el financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del Proyecto Fondecyt N°1151016, y el apoyo brindado por el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile).

* Doctor en Policy, Planning and Evaluation in Education, University of Pittsburgh; Universidad de Tarapacá, Departamento de Educación, Arica, Chile. oespinoza@academia.cl ORCID: 0000-0001-7525-2980

** Doctor en Educación en la Universidad de Harvard; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). legonzalez.fiegehen@gmail.com ORCID: 0000-0003-1850-3899.

*** Magister en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Universidad Tecnológica Metropolitana. lsandoval@utem.cl ORCID: 0000-0002-8988-7888.

**** Magister en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). javierloyolacampos@gmail.com ORCID: 0000-0001-8336-6873.

Fecha de Recepción: 16-04-2022

Fecha de Aceptación: 31 – 05 - 2022

Abstract

Selectivity of universities provides relevant information to assess their quality. It would be expected that the higher or lower quality of the training process encompasses all academic aspects, including theses developed by students pursuing undergraduate careers. The objective of the research reported in this article was to evaluate the quality of theses in Psychology careers in three Chilean universities with different levels of selectivity. The study appeals to the judgment of experts to evaluate the quality of the dissertations. The results reveal that the level of selectivity is partially associated with the higher quality of the dissertations and, therefore, with the training process in the case of Psychology careers. There is insufficient evidence to fully confirm the central assumption of this study, that is, that higher levels of selectivity and years of institutional accreditation correspond to higher quality dissertations, and vice versa.

Keywords: Higher education; Psychology; Thesis; Training; Chile

1. INTRODUCCIÓN

El aumento de la cobertura caracteriza la evolución de la educación superior en el mundo en las últimas décadas (Schofer y Meyer, 2005). En Chile, a pesar del sostenido incremento en el número de nuevos estudiantes que han accedido a la educación superior en las últimas décadas, no necesariamente el sistema terciario presenta un nivel de calidad comparable, en particular en lo que se refiere al plano formativo (Basso, 2016; Espinoza, 2017; Espinoza y González, 2015; González y Espinoza, 2016;).

Las instituciones de educación superior chilenas presentan diferencias desde el punto de vista de su calidad. La acreditación institucional corresponde a uno de los mecanismos utilizados en Chile para evaluar la calidad de las instituciones terciarias (Ministerio de Educación, 2018). Se basa en la apreciación de jueces expertos, que se pronuncian sobre los años de acreditación que puede conseguir una institución de educación superior, fluctuando estos entre cero y siete. Para ello se evalúan 5 áreas: docencia de pregrado y gestión institucional (obligatorias) y docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio (optativas). Similar proceso enfrentan las carreras de pregrado.

Otro indicador frecuentemente usado es el puntaje mínimo de admisión de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este indicador de selectividad estaría asociado a la calidad de la institución y de las carreras.

Por su parte, el Ministerio de Educación ha implementado un sitio web con información respecto a un conjunto de indicadores que pretenden orientar a los nuevos estudiantes acerca de la calidad de las instituciones. En este caso, no se ofrece un indicador único, que combine toda la información ofrecida, dificultando una apreciación de la calidad de las instituciones y de sus procesos formativos.

Con el propósito de presentar de forma simple y aproximada los niveles de calidad de las universidades, algunas investigaciones (Lavados et al., 2016; López et al., 2020) y diversos medios de comunicación han intentado construir índices de calidad sobre la base de indicadores de gestión de las instituciones. Esta información se suele entregar bajo el formato de rankings de calidad (América Economía, 2019; La Tercera, 2018).

A pesar de los esfuerzos anteriores, ninguna de las mediciones mencionadas aborda la calidad a través de los resultados de la formación. En efecto, en esas mediciones la calidad en la formación de pregrado se infiere a través de distintas aristas o dimensiones, incluyendo: indicadores asociados a la consistencia global del proceso formativo, indicadores que evidencian la eficiencia con que se ejecuta el proceso de enseñanza-aprendizaje e indicadores que dan cuenta de la pertinencia que tiene la formación para la realidad

nacional (American Psychological Association, 2011; Lavados y Berríos, 2016; Odalen, 2019). Por otra parte, también la calidad del proceso formativo se ha medido indirectamente a través de variables asociadas con el cuerpo académico de las carreras (dedicación horaria, número de alumnos por académico, nivel de perfeccionamiento de los docentes, entre otros), los logros académicos de los estudiantes (CINDA, 2016), el nivel de satisfacción con la formación recibida (Espinoza et al., 2019, 2020), y las competencias adquiridas durante la carrera (Cabrera et al., 2010; Dunn et al., 2007).

Desde el punto de vista de la calidad de la formación universitaria chilena, existen en los planes de estudio dos instancias finales integradoras de los aprendizajes: práctica profesional y elaboración de tesinas. La primera tiene por objetivo revisar la adquisición de competencias profesionales en tanto la segunda pretende medir competencias académicas.

Este último aspecto, ha sido escasamente explorado desde el punto de vista de la medición de calidad de la formación. En tal sentido, resultaría esperable que la mayor o menor calidad de las instituciones y de las carreras que imparten, se refleje en la calidad de la formación. Los resultados en este ámbito se deberían evidenciar, por ejemplo, a través de los proyectos de título o tesinas o tesis¹ de grado que los estudiantes llevan a cabo como parte de los requisitos para la obtención de su título profesional². Este tema es el objeto del presente artículo, que presenta los resultados de un estudio que evaluó la calidad de las tesinas de la carrera de Psicología en tres universidades chilenas con distintos niveles de selectividad y años de acreditación. Resulta relevante indagar en la calidad de la formación de este programa de pregrado pues se trata de una de las carreras de más alta demanda en Chile. En 2019, fue la tercera carrera de mayor matrícula de primer año (8.730 alumnos), lo que representa un alza de un 6,8% respecto de 2018 (Servicio de Información de Educación Superior, 2019).

La investigación que aquí se reporta se basa en dos postulados. Por una parte, se considera que en las tesinas es posible encontrar evidencia de la calidad de la formación académica universitaria que reciben los estudiantes; por otra, se plantea que las eventuales diferencias en la calidad de las tesinas pueden estar asociadas al grado de selectividad de las universidades. En este

¹ En Chile, comúnmente se ha denominado tesis a un estudio o investigación que se exige al término de los estudios universitarios como requisito para la titulación. En este artículo utilizamos la denominación “tesina” por corresponder a una acepción más actual para este tipo de trabajos estudiantiles, reservando “tesis” para estudios de postgrado.

² En Chile se diferencia el grado académico del título profesional. En el caso de Psicología, se exige el grado académico de licenciado en Psicología como requisito del título profesional de Psicólogo.

sentido, se postula como supuesto central del estudio que mayores niveles de selectividad se corresponderían con tesis de mayor calidad, y viceversa.

2. LAS TESIS COMO INDICADOR DEL PROCESO FORMATIVO

La elaboración o producción de una tesis ha sido considerada como la culminación del ciclo formativo de los estudiantes (Delgado et al., 2006; Díaz-Vásquez et al., 2018), o bien como el momento en que estos deben demostrar su madurez académica (Lundgren y Halvarsson, 2009; Pepper, Webster y Jenkins, 2001; Smith, 2005). En el pregrado, para muchos estudiantes la tesis representa su primer trabajo de carácter científico, ofreciendo una oportunidad de utilizar el conocimiento adquirido a lo largo de la carrera. Esto derivará, finalmente, en la entrega de un documento con una extensión mayor a la habitual. Las tesis, por lo general, son un medio para la promoción del trabajo autónomo, así como una herramienta de evaluación que permite distinguir la calidad de los resultados de la formación académica (León, 2016; Rowley, 2000; Todd, Bannister y Clegg, 2004; Todd, Smith y Bannister, 2006; Webster, Pepper y Jenkins, 2000).

La investigación relacionada con la elaboración y evaluación de tesis se ha concentrado mayormente en los programas de postgrado (Del Río, Díaz-Vásquez y Maside, 2017; Wisker y Kiley, 2014). Ahora bien, este proceso presenta diferencias con el pregrado (Cook, 1980; Rowley y Slack, 2004). En el pregrado se trata de estudiantes que no necesariamente están interesados en dedicarse a la investigación científica, a diferencia de quienes cursan estudios de doctorado (Day y Bobeva, 2007; Lovitts; 2005).

Sin perjuicio de lo anterior, ambos niveles formativos también presentan algunas similitudes en lo que respecta al desarrollo de una tesis, a saber: i) el estudiante es quien determina el foco y la dirección de su trabajo; ii) el trabajo es llevado a cabo individualmente, aunque a menudo con el apoyo de algún tutor o profesor guía; iii) las tesis deben integrar elementos propios de la investigación científica, ya sea a través de la recolección de datos primarios y/o el análisis de datos ya existentes (datos secundarios); y iv) los estudiantes profundizan en el tema elegido, razón por la cual se espera que el producto final aporte nuevo conocimiento (Todd et al., 2004).

Cabe señalar que en el proceso de producción de una tesis de pregrado se suele otorgar una relevancia fundamental a la labor que desempeñan los tutores o supervisores, quienes pueden ayudar sustancialmente a que el paso desde la dependencia hacia el aprendizaje autodirigido no sea tan abrupto y, en consecuencia, traumático (Todd et al., 2004). Del Río y colaboradores (2017) sostienen que el apoyo de estos actores se

manifiesta en, al menos, cuatro ámbitos: i) proveer apoyo académico (selección de metodologías de investigación, estructuración de la tesina); ii) servir de agentes motivadores (fijar tareas y fechas de entregas); iii) entregar y comunicar *expertise* en el área propia del trabajo en cuestión; y iv) ayudar con la redacción de la tesina. Bajo ese escenario, la elaboración de una tesina de pregrado se caracteriza por una relación compleja entre autonomía y apoyo (Greenbank y Penketh, 2009).

Si bien la elaboración de una tesina no está exenta de dificultades, la investigación a nivel de pregrado puede proveer valiosas oportunidades a los estudiantes para el desarrollo de sus habilidades de investigación, por una parte, y para el crecimiento cognitivo y personal por su vínculo con la autoría personal (Hunter, Laursen y Seymour, 2007). La forma de incorporar experiencias investigativas en las carreras de pregrado es variada siendo la más frecuente la elaboración de un proyecto de investigación bajo la supervisión de un tutor, que lleva asociado generalmente una disertación o defensa (Brew, 2013; Healey y Jenkins, 2018).

Por su parte, el proceso de evaluación de las tesinas merece especial atención dado que cualquier inconsistencia en este proceso puede derivar en un impacto significativo en la posibilidad de graduarse (Webster et al., 2000). De Miguel (2010) sostiene que a menudo las universidades no disponen de protocolos donde se establezcan en detalle los criterios y procedimientos que deben utilizarse para la evaluación y calificación de las tesinas. Los docentes suelen formular sus juicios evaluativos conforme a su lógica particular sobre cómo se debe presentar un trabajo científico de estas características. Esto ha traído como consecuencia falta de precisión y rigor, al punto que muchos evaluadores optan por calificar las tesinas de manera positiva, aun cuando la calidad de muchas de ellas sea dudosa (Denicolo, 2003; Powell y McCauley, 2003; Valcárcel, 2002; Vara, 2010).

Si bien ha existido una preocupación por evaluar la calidad de los programas de Psicología –tanto de pregrado como de postgrado- impartidos en las universidades (Dunn et al., 2007), no necesariamente se ha establecido un vínculo entre la calidad de la formación y la calidad de las tesinas producidas por los estudiantes. Entre los estudios que se han centrado específicamente en la evaluación de tesinas de Psicología destaca la investigación de Mamani (2018) que aborda la calidad metodológica y las características de las tesinas de pregrado en una universidad privada en Perú. Tanto en el caso de Psicología como de otros programas, la investigación centrada en las tesinas ha recurrido generalmente al análisis bibliométrico para destacar las temáticas abordadas, o bien ha analizado la relación entre tesista y tutores y los criterios de evaluación utilizados por estos últimos (Bourke, Hattie y Anderson, 2014; Golding, Sharmini y Lazarovitch, 2004). El presente trabajo aborda un ámbito poco

explorado que relaciona variables como la calidad de la formación y la selectividad de las universidades, aspectos que han sido dejados de lado en la mayor parte de las investigaciones que abordan esta temática.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación y muestra

El presente estudio se basa en el análisis de tesis de titulados de la carrera de Psicología de tres universidades chilenas con diferente nivel de selectividad. Se analizó un conjunto de 24 tesis de graduados de Psicología desarrolladas en el período 2012-2015 (jornada diurna) en tres universidades ubicadas en Santiago de Chile y que diferían entre sí por sus niveles de selectividad. El grado de selectividad de estas instituciones fue definido por los puntajes mínimos de admisión exigidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)³.

Por razones de confidencialidad, no se identifican los nombres de las tres universidades consideradas en esta investigación, a las que se referirá como Universidad Altamente Selectiva (UAS), Universidad Moderadamente Selectiva (UMS) y Universidad de Baja Selectividad (UBS). La UAS admitía estudiantes con puntajes superiores a los 600 puntos en la PSU, mientras que la UMS exigía un mínimo de ingreso de 475 puntos en la PSU. En cuanto a la UBS, prácticamente todos los postulantes eran admitidos, sin importar el puntaje obtenido en la PSU (DEMRE, 2017).

Cabe señalar que los diferentes niveles de selectividad que exhibían estas universidades se condecía con sus años de acreditación institucional. Así, las universidades de selectividad alta y media comprendidas en esta investigación poseían seis y tres años de acreditación, respectivamente, en tanto que la UBS no fue acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación luego de someterse al proceso (CNA, 2019).

Para la selección de las tesis, se solicitó a las tres universidades participantes en el estudio, el listado completo de aquellas elaboradas en la carrera de Psicología entre los años 2012 y 2015. Se pidió a los directores de carrera que seleccionaran dos tesis por cada año del estudio (2012 a 2015). De este modo, se recibieron 24 tesis (ocho por cada año). No se distinguió si la autoría de la tesis era individual o grupal. El resumen de la muestra se presenta en la Tabla 1.

³ La PSU es una prueba estandarizada con un promedio de 500 puntos, una desviación estándar de 110, un puntaje máximo de 850 y un mínimo de 150 puntos.

Tabla 1. Muestra de tesis evaluadas, por año y tipo de universidad

Universidades	UAS	UMS	UBS
Años considerados	2012-2015	2012-2015	2012-2015
Número de tesis por año	2	2	2
Número de tesis por universidad	8	8	8
Total de tesis a evaluar		24	

Fuente: Elaboración de los autores.

3.2. Procedimiento de evaluación

En la evaluación de las 24 tesis se empleó la siguiente metodología: i. Cada tesis fue evaluada, sobre la base de una rúbrica, independientemente por dos jueces expertos. ii. Concluida la evaluación, se revisó la consistencia de las evaluaciones de los jueces expertos. En caso de recibirse evaluaciones muy discrepantes se apeló al criterio de un tercer juez. iii. Culminada esta etapa de ajuste, el puntaje final se calculó sobre la base del promedio de las calificaciones otorgadas por los jueces. El índice Kappa para medir concordancia entre los jueces alcanzó un valor de 0.6764 con un 78.7% de acuerdo entre los evaluadores, lo cual es considerado sustantivo (Landis y Koch, 1977).

3.3. Instrumento de evaluación

El análisis fue desarrollado a partir de una rúbrica, instrumento funcional al propósito del estudio. La validación y ajuste del instrumento se realizó a través del mecanismo de juicio experto. En el instrumento se contemplaron cuatro dimensiones: Formalidad, Diseño de Objetivos, Metodología, y Resultados y Conclusiones. El detalle de las dimensiones y las variables asociadas a éstas pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones y variables para la evaluación de las tesis

Dimensiones	VARIABLES	Estándar
1. Formalidad	1.1. Presentación.	El trabajo incluye al menos las siguientes secciones: introducción, objetivos, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones.
	1.2. Redacción.	El texto respeta las normas de redacción, ortografía y estructura gramatical.
2. Diseño de Objetivos	2.1. Coherencia	Se constata coherencia entre los objetivos, el problema y las preguntas de investigación.
	2.2. Coherencia	Se constata coherencia entre los objetivos generales y los objetivos específicos.
	2.3. Redacción de objetivos.	Redacta los objetivos de investigación como objetivos científicos (¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Para qué)
3. Metodología	3.1. Tipo de investigación (cuantitativa, cualitativa).	Explicita del tipo de investigación (cuantitativa, cualitativa).
	3.2. Diseño.	Plantea un diseño metodológico coherente con el problema de investigación planteado.
	3.3. Instrumentos.	Explica las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados
4. Resultados y conclusiones	4.1. Resultados.	Los resultados son consistentes con los objetivos del estudio y con las preguntas de investigación.
	4.2. Conclusiones.	Desarrolla conclusiones en función de los objetivos

Fuente: Elaboración de los autores.

Los evaluadores emitieron su juicio evaluativo asignando un puntaje, el que se ajustó a una escala entre 0 y 100, según criterios para calificar el nivel de cumplimiento de cada variable considerada en el análisis, los que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Rangos de puntaje para la evaluación de cada variable

Rango de puntaje	Criterios de evaluación
Menos de 50 puntos	No cumple el estándar o es muy incompleto
Desde 50 y menos de 75 puntos	Cumple parcialmente con el estándar, pero es insuficiente
Entre 75 y 87.5 puntos	Cumple el estándar
Más de 87.5 puntos	Cumple el estándar de forma sobresaliente

Fuente: Elaboración de los autores.

Al calcular la valoración promedio de los dos jueces el puntaje de la calificación devino en una variable continua, lo cual permitió usarla como tal para el análisis de las calificaciones.

4. RESULTADOS

En el presente apartado se expone el resultado del análisis de las tesis desarrolladas por los titulados de la carrera de Psicología de las tres universidades consignadas en esta investigación. El análisis de los resultados se organizó según las dimensiones y variables definidas en el instrumento de evaluación.

Dimensión Formalidad

Presentación

Respecto de la variable “presentación”, es posible observar que las tesis de la UAS y la UMS en la práctica no se diferencian. En cambio, los trabajos de titulación de la UBS alcanzan un puntaje bastante menor, con diferencia significativa respecto de la UAS ($p < 0.05$). La mayor dispersión de los puntajes de las tesis de la USB, reflejados por la desviación estándar, indica niveles heterogéneos de cumplimiento del estándar de evaluación (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Presentación

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de UAS)
UAS	92,5	9,3	---
UMS	93,7	6,7	0.757
UBS	71,9	12,9	0.001

Se constató que, en general, las tesis de las tres universidades presentan tablas de contenidos o índices en los que se consideran claramente los capítulos en que se organizan dichos trabajos. Asimismo, en estos índices efectivamente se incorporan, con variaciones, los acápites esperables de una tesis, a saber: introducción, planteamiento del problema, objetivos del estudio, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones. Ahora bien, lo que explica que no se alcance el puntaje óptimo es que se identifican algunas deficiencias relacionadas con dos aspectos puntuales: i) presentación del índice (por ejemplo, sin recurrir a títulos adecuados) y, ii) ausencia de algunos de los apartados anteriormente mencionados. Ambos tipos de deficiencias tienen una prevalencia mucho mayor en el caso de la UBS, lo que explica el puntaje más bajo otorgado a las tesis de los titulados de la carrera de Psicología de esta universidad.

Redacción

En relación con esta variable, solo las tesis de la UAS logran un alto puntaje. En contraste, tanto las tesis de la UMS como de la UBS muestran niveles significativamente inferiores en este aspecto ($p < 0.05$), destacando esta última por superar el nivel de los trabajos de la UMS. Sin embargo, los trabajos de titulación de la UBS muestran mayor variabilidad en el cumplimiento del estándar que las tesis de las otras universidades, lo que queda evidenciado a través del indicador de desviación estándar consignado en la Tabla 5.

Tabla 5. Redacción

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de UAS)
UAS	82,8	9,3	--
UMS	57,8	9,3	0.001
UBS	64,1	12,4	0.002

Los principales problemas vinculados con la redacción tienen que ver con la estructura gramatical, específicamente en lo referido a la puntuación y al uso de conectores y transiciones. Aunque esta clase de errores son transversales a las tesinas de las tres instituciones, tiene mayor presencia en aquellas elaboradas por los titulados de la UMS y la UBS.

Dimensión Diseño de Objetivos

Coherencia entre los objetivos, el problema y las preguntas de investigación

Ninguna de las universidades muestra puntajes altos en esta variable. Las tesinas mejor calificadas son aquellas de la UMS. Con menor puntuación aparecen las tesinas de la UAS y de la UBS. Sin embargo, ninguna de estas diferencias es significativa estadísticamente ($p > 0.05$). Cabe señalar que los tres grupos de tesinas consideradas presentan alta desviación estándar, lo que revela que existe heterogeneidad al interior de ellos (Tabla 6). Los resultados obtenidos no permiten establecer una relación categórica entre mayor selectividad y un mejor desempeño en las variables consideradas hasta aquí.

Gran parte de los documentos de titulación presentan importantes brechas en cuanto a la coherencia entre los objetivos y el planteamiento del problema y la(s) pregunta(s) de investigación, es decir, estos no se encuentran adecuadamente vinculados. Se observa, además, que en algunos casos puntuales las tesinas no presentan un planteamiento del problema propiamente tal, al menos no de forma explícita.

Tabla 6. Coherencia entre los objetivos, el problema y las preguntas de investigación

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de la UAS)
UAS	64,1	14,1	--
UMS	71,9	12,9	0.259
UBS	62,5	13,4	0.819

Por otro lado, fue posible identificar casos en los que tanto la pregunta como el objetivo central de la investigación están planteados en términos demasiado amplios, con lo que no se precisa el planteamiento del problema. En otras palabras, ni la pregunta de investigación ni el objetivo central dan cuenta de la complejidad del problema que se pretende investigar.

Coherencia entre los objetivos generales y los objetivos específicos

Los resultados observables en lo concerniente a esta variable revelan que las tesis de la UAS y la UMS alcanzan niveles equivalentes de cumplimiento del estándar. Con un puntaje promedio algo menor quedan las tesis de la UBS. Sin embargo, tal como en el caso anterior, no son diferencias significativas ($p > 0.05$). Nuevamente la desviación estándar nos indica que la heterogeneidad de las tesis al interior de cada universidad es alta, evidenciando que conviven trabajos de alto y bajo nivel de cumplimiento del estándar de evaluación (Tabla 7).

Tabla 7. Coherencia entre los objetivos generales y los objetivos específicos

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de la UAS)
UAS	68,8	16,4	---
UMS	68,8	14,9	1.000
UBS	64,1	16,9	0.567

Los problemas más comunes observados en relación con este criterio tienen que ver fundamentalmente con tres aspectos: i) la ausencia de objetivos generales o específicos; ii) los objetivos específicos no se desprenden

lógicamente del objetivo general; y/o iii) no se distingue adecuadamente entre los dos tipos de objetivos (por ejemplo, planteándose objetivos específicos que trascienden el objetivo general, o bien confundiendo los objetivos con actividades a desarrollar).

Redacción de objetivos de investigación

En la dimensión redacción de objetivos de investigación se presentan los puntajes más bajos para las tesis de las tres universidades consideradas en este estudio. No existen diferencias significativas entre ellas en el nivel de cumplimiento del estándar. La heterogeneidad de las tesis al interior de cada grupo es disímil, siendo mayor en aquellas asociadas a la UBS (Tabla 8).

Tabla 8. Redacción de objetivos de investigación

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de la UAS)
UAS	59,4	5,8	--
UMS	56,3	6,7	0.408
UBS	57,8	9,3	0.677

Desde un punto de vista más cualitativo, y según señalan las evidencias, se observa que, en general, los objetivos formulados en las tesis no están planteados como objetivos de investigación, ya que sólo consideran el “qué” se quiere investigar y no el “para qué” en circunstancias que ambos componentes constituyen la esencia de un objetivo para propósitos de investigación. Asimismo, en algunos casos se detecta el uso de verbos inadecuados y una redacción confusa.

Dimensión Metodología

Explicitación del tipo de investigación (cuantitativa, cualitativa)

En esta variable se observan diferencias menores entre las tesis de la UBS y UMS, aun cuando esta última resultó ser la mejor calificada y con mayor homogeneidad entre las tesis de estos grupos. Empero, ninguna de estas diferencias es estadísticamente significativa ($p < 0.05$). En cambio, las tesis de la UAS presentan un menor nivel promedio de cumplimiento y alta heterogeneidad en comparación con las tesis de la UBS y UMS (Ver Tabla 9).

Tabla 9. Explicitación del tipo de investigación

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de la UAS)
UAS	71,9	8,8	--
UMS	78,1	1,1	0.359
UBS	76,6	1,8	0.490

En general, se aprecia que la gran mayoría de las tesis analizadas explican el tipo de investigación que se pretendió llevar a cabo, vale decir, explicitan si se trata de estudios con un enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto. De este modo, los puntajes obtenidos se explican más bien por el grado de detalle y la calidad de la justificación aportada. En ciertos casos se identifican justificaciones no suficientemente desarrolladas, las cuales se limitan a aportar una cita bibliográfica sin vincular el enfoque elegido con los objetivos de la investigación.

Diseño metodológico coherente con el problema de investigación

A diferencia de la variable anterior, en lo que respecta al planteamiento de una metodología que se condiga con el problema de investigación y los objetivos perseguidos, se constata que ninguna de las tesis de las universidades evaluadas alcanza alto puntaje. Las tesis mejor calificadas corresponden a la UMS. Evaluaciones similares obtuvieron las tesis de la UAS y de la UBS ($p>0.05$). En este caso, la desviación estándar revela alta homogeneidad entre las tesis consideradas, por lo que las debilidades se encuentran transversalmente en todas ellas (Tabla 10).

Tabla 10. Diseño metodológico coherente con el problema de investigación

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de la UAS)
UAS	64,1	1,2	--
UMS	70,3	1,8	0.386
UBS	62,5	1,2	0.827

El análisis realizado evidencia que la mayoría de las tesinas (independiente del nivel de selectividad de la universidad) no hace mención explícita al diseño metodológico –aunque se puede deducir a partir de la información proporcionada, o bien éste no se expone de manera detallada y/o en coherencia con el problema de investigación. La explicación suele quedarse en un nivel general y desvinculada del problema de investigación específico. Como se mencionó, existen tesinas que no presentan diseño metodológico propiamente tal.

Técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados

La correcta definición de los instrumentos de recolección de información es un aspecto clave en estudios empíricos. En este sentido, resulta notable que la puntuación más baja la obtenga la UAS, contradiciendo la hipótesis, al menos en este ítem, de que la selectividad institucional estaría asociada a la calidad de las tesinas. En contraste, las tesinas de la UMS aparecen con mayor fortaleza en el ámbito metodológico. Con todo, ninguna de las diferencias resulta ser estadísticamente significativa. La variabilidad de las tesinas es baja en los tres grupos, revelando alta homogeneidad en sus características (Tabla 11).

Tabla 11. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de la UAS)
UAS	68,8	1,2	--
UMS	79,7	1,6	0.136
UBS	73,4	1,4	0.514

Dimensión Resultados y Conclusiones

Resultados

En este ítem observamos que se repite la estimación de los jueces expertos en el sentido de otorgar mayor puntuación a la UMS por sobre la UAS. Al igual que en los casos anteriores, ninguna diferencia entre los grupos de tesinas aparece significativa ($p > 0.05$). Cabe destacar que la variabilidad en el cumplimiento de estándares de evaluación es mayor en el caso de las tesinas de la UAS y UMS. No así en el caso de los trabajos correspondientes a la USB, que son muy homogéneos (Tabla 12).

Tabla 12. Resultados consistentes con los objetivos del estudio y con las preguntas de investigación

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de la UAS)
UAS	68,8	9,4	--
UMS	78,1	8,8	0.104
UBS	64,1	1,4	0.405

Las debilidades en este ámbito dicen relación con que los resultados son consistentes sólo con algunos de los objetivos propuestos o se apartan de las preguntas de investigación planteadas.

Conclusiones

Aquí las tres universidades muestran puntajes disímiles, mas no ofrecen diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$). Nuevamente la de mejor puntaje es la UMS, seguida por la UAS y la UBS. El nivel de cumplimiento de los criterios de evaluación de las tesis es bastante homogéneo, según se aprecia en la desviación estándar (Tabla 13).

Tabla 13. Desarrollo de conclusiones en función de los objetivos

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de la UAS)
UAS	64,1	1,2	--
UMS	70,3	1,6	0.478
UBS	59,4	2,2	0.594

La mayoría de las tesis analizadas tienen falencias en este ámbito. Así, por ejemplo, se observan documentos de titulación en los cuales sus conclusiones no se desarrollan necesariamente en función de las hipótesis o de los objetivos planteados, o bien estas son incompletas. Con frecuencia, las conclusiones no son más que un recuento o repetición de lo reportado como resultados, por lo que carecen de un adecuado análisis integral.

5. DISCUSIÓN

Los resultados no permiten confirmar los hallazgos que reporta la literatura internacional respecto a que los trabajos de titulación reflejen la calidad de la formación recibida (Rowley, 2000; Todd et al., 2004, 2006; Webster et al., 2000), suponiendo que la calidad de la formación sea una variable dependiente de la selectividad.

Una potencial explicación a lo anterior podría hallarse en el hecho que los estudios consultados se refieren a un período histórico anterior de la educación superior, en el que la tesina como mecanismo de titulación era valorada. En tal orden de cosas, una hipótesis posible es que las instituciones estén otorgando en la actualidad menor importancia a los trabajos de titulación, presionadas por cumplir con indicadores como la titulación oportuna. Esta situación terminaría reflejándose en una débil formación en investigación, previo a la realización de las tesinas.

Un resultado del presente estudio que confirma hallazgos de investigaciones anteriores es la relación que existe entre la labor de acompañamiento de los tutores y la calidad de las tesinas, acorde a lo reportado por Todd et al. (2004) y Del Río et al. (2017). En efecto, se constataron diferencias apreciables en el acompañamiento al desarrollo de las tesinas entre las universidades. Destaca en la UMS el rol complementario que desempeña la existencia de un asesor metodológico, lo que puede explicar la mejor calidad de los trabajos de esta universidad.

Si bien en las evaluaciones correspondientes a cada variable las diferencias entre los grupos de tesinas no aparecen significativas, sin duda este resultado se ve influido por el tamaño muestral más bien pequeño. Por tal razón, hemos enfatizado en las diferencias efectivas que, en este contexto, permiten apreciar de mejor manera los resultados del estudio.

6. CONCLUSIONES

Al considerar los puntajes promedio de todas las variables consideradas en el estudio, se confirma la tendencia detectada al analizar cada variable: la UMS presenta una calidad de tesinas semejante a la UAS, sin diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$). También se verifica que la UBS presenta un menor cumplimiento de los criterios de evaluación en sus tesinas, con diferencias significativas respecto de la UAS y UMS ($p < 0.05$). Este resultado se encuentra en línea con la hipótesis que guió la investigación. Sin embargo, el resultado de la UMS contradice la hipótesis, en el sentido que el

nivel de calidad de las tesis estaría asociado a la selectividad institucional. Un factor que reafirma este hecho es que la variabilidad (desviación estándar) de las tesis es baja por lo que no existe distorsión de los resultados en este sentido (Tabla 14).

Tabla 14. Resultados globales

Selectividad	Puntaje promedio	Desviación estándar	Valor p (respecto de la UAS)
UAS	70,5	1,4	--
UMS	72,5	1,6	0.396
UBS	65,6	1,5	0.044

De acuerdo con estos resultados, se puede señalar que no existe evidencia suficiente que confirme completamente el supuesto central de este estudio, vale decir, que mayores niveles de selectividad y años de acreditación institucional se corresponden con tesis de mayor calidad, y viceversa. Las evaluaciones realizadas en este estudio muestran que no hay un resultado categórico en este sentido. En efecto, del total de variables consideradas solo en dos la UAS presenta mejores resultados. En suma, el nivel de la selectividad de las universidades para reclutar estudiantes no parece determinar necesariamente la mayor calidad de las tesis en el caso de la carrera de Psicología en las tres instituciones estudiadas.

Los resultados evidencian una serie de debilidades en los trabajos de titulación, especialmente en lo que se refiere a elaboración de objetivos, diseño metodológico y elaboración de conclusiones. Al respecto, es posible establecer ciertas causas que explicarían este fenómeno. Las universidades, tensionadas por demostrar efectividad, han aligerado los procesos de titulación restando importancia a aquellas asignaturas relacionadas con metodología de la investigación y diseño y evaluación de proyectos. De igual manera, la incorporación de un profesor metodólogo (tal como lo hace la carrera de Psicología en la UMS) que acompaña al profesor guía en el proceso de supervisión, podría explicar el desarrollo de tesis de mayor calidad.

En virtud de las características de la muestra utilizada en el estudio, los resultados deben considerarse con precaución en cuanto a su validez externa. En efecto, es recomendable examinar el contexto de la educación superior chilena y el modelo de titulación para cualquier propósito de extrapolación de los hallazgos que se reportan en el presente estudio.

REFERENCIAS

- América Economía (2019). *Conozca los resultados del Ranking de las Mejores Universidades de Chile 2019*. Santiago. <https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/conozca-los-resultados-del-ranking-de-las-mejores-universidades-de-chile-2019>
- American Psychological Association (2011). *Principles for Quality Undergraduate Education in Psychology*. <https://www.apa.org/education/undergrad/principles-undergrad.pdf>
- Basso, P. (2016). Educación superior en Chile: El fracaso del modelo neoliberal. *Límite*, 11(37), 21-48. <https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/63>
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66, 603-618. <https://www.jstor.org/stable/43648512>
- Bourke, S., Hattie, J., & Anderson, L. (2004). Predicting examiner recommendations on PhD theses. *International Journal of Educational Research*, 41(2), 178-194. DOI: 10.1016/j.ijer.2005.04.012
- Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M., & Energici, M. (2010). La formación en Psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Calidad en la Educación*, 33, 183-221. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n33.143>
- CINDA (2016). *Calidad de la formación universitaria*. Santiago: CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/calidad-de-la-formacion-universitaria-informacion-para-la-toma-de-decisiones.pdf>
- CNA (2019). *Búsqueda avanzada de acreditaciones*. Santiago: CNA. <https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx>
- Cook, M. (1980). The role of the academic supervisor for undergraduate dissertations in science and science-related subjects. *Studies in Higher Education*, 5, 173-185. <https://doi.org/10.1080/03075078012331377206>
- Day, J. & Bobeva, M. (2007). Applying performance management principles to a learning environment for undergraduate dissertations: A case study. *The International Journal for Quality and Standards*, 9, 217-239.
- Delgado, E., Torres, D., Jiménez, E., & Ruiz, R (2016). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): Temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), 493-524. <https://doi.org/10.3989/redc.2006.v29.i4.306>
- Del Río, M., Díaz-Vázquez, R. & Maside, J. (2017). Satisfaction with the supervision of undergraduate dissertations. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1469787417721365>

- De Miguel, M. (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. *RELIEVE*, 16(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612919003>
- Denicolo, P. (2003). Assessing the PhD: A constructive view of criteria. *Quality Assurance in Education*, 11(2), 84-91. <https://doi.org/10.1108/09684880310471506>
- DEMRE (2017). *Resultados Bateria PSU. Proceso de admisión 2018*. Santiago: Universidad de Chile, Unidad de Desarrollo y Análisis. <https://demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2018-presentacion-resultados-psu-p2018.pdf>
- Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside, J., & Vázquez-Rozas, E. (2018). El trabajo de fin de grado: fines, modalidades y estilos de tutorización. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10190>
- Dunn, D., McCarthy, M., Baker, S., Halonen, J., & William, H. (2007). Quality benchmarks in undergraduate psychology programs. *American Psychologist*, 62(7), 650-670. DOI: 10.1037/0003-066X.62.7.650
- Espinoza, Ó. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, 74, 7-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37354774003>
- Espinoza, Ó. & González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación Superior en Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.) *Educación superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp.517-580). Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Espinoza, Ó., González, L., Sandoval, L., McGinn, N., & Loyola, J. (2020). Investigating the major factors that contribute to satisfaction with University Training in Psychology and Teaching in Chile. *Journal of Marketing for Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1807447>
- Espinoza, Ó., McGinn, N., González, L., Castillo, D., & Sandoval, L. (2019). Factors That Affect Post-Graduation Satisfaction of Chilean University Students. *Studies in Higher Education*, 44(6), 1023-1038. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1407306>
- Golding, C., Sharmini, S., & Lazarovitch, A. (2014). What examiners do: What thesis students should know. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 563-576. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.859230>
- González, L. & Espinoza, Ó. (2016). Gratuidad en la educación superior en Chile: Vaivenes y desafíos. *Barómetro de Política y Equidad*, 11, 75-99.

<http://barometro.sitiosur.cl/autores/Luis-Eduardo-Gonzalez--Oscar-Espinoza-Diaz>

- Greenbank, P. & Penketh, C. (2009). Student autonomy and reflections on researching and writing the undergraduate dissertation. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 463-472. <https://doi.org/10.1080/03098770903272537>
- Healey, M. & Jenkins, A. (2018). The role of academic developers in embedding high-impact undergraduate research and inquiry in mainstream higher education: Twenty years' reflection. *International Journal for Academic Development*, 23(1), 52-64. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1412974>
- Hunter, A., Laursen, S., & Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91(1), 36-74. <http://doi.wiley.com/10.1002/sce.20173>
- La Tercera (2018). *Ranking de Universidades 2018*. <https://www.latercera.com/uncategorized/noticia/ranking-universidades-2018/438929/>
- Landis, J. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lavados, H. & Berríos, R. (2016). *La Calidad del Proceso Formativo a Nivel de Pregrado: Comparación de indicadores para la educación superior universitaria*. Serie Creación Documento de Trabajo N°3. Santiago: Centro de Investigación para la Educación Superior, Universidad San Sebastián. <http://materialesdocentes.uss.cl/wp-content/uploads/2018/08/Serie-creacion-documento-de-trabajo-n3-La-calidad-del-proceso-formativo-a-nivel-de-pregrado-1.pdf>
- Lavados, H., Durán, A., Espinoza, Ó., & González, L. (2016). Propuesta de una Categorización de Universidades para Facilitar la Generación de Políticas de Educación Superior Efectivas en Chile. *Revista Estudios Sociales*, 124, 135-160.
- León, F. R. (2016). ¿Qué significa una tesis de investigación en psicología en el Perú?. *Persona*, (019), 151-166. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.977>
- López, D., Rojas, M., López, B., & Espinoza, Ó. (2020). Quality assurance and the classification of universities: The case of Chile. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 33-48. <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2019-0051>
- Lovitts, B. (2005). Being a good course taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30, 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>

- Lundgren, S. & Halvarsson, M. (2009). Students' expectations, concerns and comprehensions when writing theses as part of their nursing education. *Nurse Education Today*, 29(5), 527–532.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.11.010>
- Mamani Benito, O. J. (2018). Calidad metodológica y características de las tesis de pregrado de psicología de una universidad privada del Perú. *Propósitos Y Representaciones*, 6(2), 301–338. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.224>
- Ministerio de Educación. (2018). *Ley N°21191 Sobre Educación Superior*. Valparaíso: Congreso Nacional.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991>
- Odalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G., Schaffer, J., & Fogelrren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339-353.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>
- Pepper, D., Webster, F., & Jenkins, A. (2001). Benchmarking in geography: Some Implications for assessing dissertations in the undergraduate curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(1), 23-35.
<https://doi.org/10.1080/03098260125099>
- Powell, S. & McCauley, C. (2003). The process of examining research degree: Some issues of quality. *Quality Assurance in Education*, 11(2), 73-84.
<https://doi.org/10.1108/09684880310471498>
- Rowley, J. (2000). Thirteen tips for successful supervision of undergraduate dissertations. *Staff and Educational Development International*, 1(14), 14-15.
https://www.seda.ac.uk/resources/files/publications_44_eddevs1_1.pdf
- Rowley, J. & Slack, F. (2004). What is the future for undergraduate dissertations?. *Education + Training*, 46(4), 176–181.
<https://doi.org/10.1108/00400910410543964>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2019). *Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile*. Santiago: SIES. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Matricula-2019_SIES-1.pdf
- Schofer, E. & Meyer, J. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.
<https://www.jstor.org/stable/4145399>
- Smith, K. (2005). *Undergraduate dissertations*. En: D. Airey & J. Tribe. (Eds.) *An International Handbook of Tourism Education* (pp.337-351). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044667-7.50027-6>

- Todd, M., Bannister, P., y Clegg, S. (2004). Independent Inquiry and the Undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335-355. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188285>
- Todd, M., Smith, K., & Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: Staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11, 161-173. <https://doi.org/10.1080/13562510500527693>
- Valcárcel, M. (2002). *El doctorado en las universidades españolas. Situación actual y propuestas de mejora*. Córdoba: MEC/Dirección General de Universidades, Programa Estudios y Análisis. <http://www.ugr.es/~ddnt/descargas/valcarcel.pdf>
- Vara, A. (2010). *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales? Criterios teóricos y metodológicos aplicados a la educación*. Lima: Universidad San Martín de Porres, Fondo Editorial.
- Webster, F., Pepper, D., & Jenkins, A. (2000). Assessing the undergraduate dissertation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 71-80. <https://doi.org/10.1080/02602930050025042>
- Wisker, G. & Kiley, M. (2014). Professional learning: Lessons for supervision from doctoral examining. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.727762>