

**Percepción de adquisición de competencias genéricas en
estudiantes de psicología que inician y finalizan su formación**
Perception study of acquisition of generic skills in psychology students that initiate and
finished his training

Volumen 17, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-21

Este número se publica el 1° de setiembre de 2017
DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30277>

Ximena Alejandra Suárez Cretton

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de Psicología que inician y finalizan su formación

Perception study of acquisition of generic skills in psychology students that initiate and finished his training

Ximena Alejandra Suárez Cretton¹

Resumen: El objetivo de la investigación fue verificar cual es el nivel de adquisición de competencias genéricas que perciben estudiantes de Psicología en su proceso de formación profesional, a través de la comparación de dos grupos de estudiantes, uno que inicia su carrera y otro que la finaliza. La muestra total estuvo conformada por 217 estudiantes de la carrera de Psicología provenientes de 5 universidades. La recolección de datos se llevó a cabo a través de la aplicación del Cuestionario de Competencias Genéricas de Tuning Latinoamericano (2007) con dos modalidades de medición: nivel de importancia y nivel de logro. La comparación estadística se realiza en dimensiones o grupos de competencias, e individualmente a través de la prueba de Anova. Los resultados indican que el estudiantado que finaliza percibe sólo un incremento leve de competencias en la comparación entre el grupo que inicia versus el que la finaliza. Las competencias más incrementadas son: capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; habilidades para buscar, procesar y analizar la información; capacidad para formular y gestionar proyectos. Exhiben insatisfacción con el nivel competencial auto-percibido. Las acciones ejercidas por las universidades contribuyen de forma parcial al desarrollo de competencias genéricas. Consecuentemente, se torna necesario una evaluación y análisis del proceso de implementación utilizado por las universidades para convertir sus programas de contenidos a competencias.

Palabras clave: competencias genéricas, educación superior, aprendizaje, evaluación.

Abstract: The aim of the study was to verify the level of acquisition of generic skills that psychology students receive in their training process. Comparing two groups of students, one who began his career and one that ends achieve this. The total sample consisted of 217 students of the Psychology course, from five universities. Data collection was conducted through the application of Generic Skills Questionnaire Tuning Latino Americano (2007) in two measurement modes: level of importance and level of achievement. The statistical comparison is made in dimensions or groups of powers, and individually through Anova test. The skills most increased ar. The results indicate that students perceive only a slight increase in skills in the comparison between the group starts versus the ends, for older students. The most increased competences are Capacity for abstraction, analysis and synthesis; ability to apply knowledge in practice skills to search, process and analyze information; ability to formulate and manage projects. Exhibit dissatisfaction with self-perceived competence level. The actions taken by universities partially contribute to the development of generic skills necessary to becoming an assessment and analysis of the implementation process used by universities to convert their content skills programs.

Keywords: generic skills, higher education, learning, assessment.

¹ Universidad Arturo Prat de Chile. Docente e investigador de la Carrera de Psicología de la Facultad Ciencias de la Salud.

Dirección electrónica: xsuares@unap.cl

Artículo recibido: 7 de octubre, 2016

Enviado a corrección: 8 de mayo, 2017

Aprobado: 14 de agosto, 2017

1. Introducción

Los cambios que se están produciendo en la sociedad actual han situado al conocimiento como el elemento clave del sistema productivo, y en consecuencia, al recurso humano como el principal activo. A partir de esta premisa, es fácil entender que para lograr una sociedad desarrollada y plenamente competitiva es fundamental reforzar la sinergia y la complementariedad entre la educación y otros ámbitos, entre ellos, el empleo. La Educación Superior (ES) ha tenido que detenerse a revisar cómo se está realizando la formación de profesionales del nuevo milenio con el fin de realizar las modificaciones y ajustes necesarios (Beneitone et al. 2007). Los resultados obtenidos en diversas investigaciones (Beneitone et al., 2007; González y Wagenaar, 2003; Palmer, Montaña y Palou, 2009) constatan que los estudiantes del nuevo milenio requieren adquirir competencias que le confieran mayor flexibilidad para adaptarse de forma rápida y efectiva a las nuevas necesidades del medio laboral. Pero también existen otros desafíos que la ES ha debido sortear, como el incremento considerable en la matrícula en la educación terciaria en las últimas décadas (Brunner, 2000; Unesco, 1998) y la necesidad de innovar (III Encuentro, 2014). El fenómeno de masificación conlleva un incremento de la diversidad de estudiantes, factor que si no es atendido en la enseñanza, puede afectar la calidad de la educación.

La formación de estudiantes de pre-grado se ha convertido en un tema de discusión respecto a la forma en que debe ser abordado. Así lo han comprendido la mayoría de las instituciones de educación superior en Europa, a través de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El nuevo modelo de educación plantea, como elemento central que en su periodo de formación, persona del estudiante adquiera competencias (Zabalza, 2005). Algunas de ellas deben ser específicas para cada carrera, mientras que otras son competencias transversales o genéricas que debería adquirir cualquier titulado. Precisamente, estas últimas son las que se están transformando en fundamentales para adquirir en forma rápida la flexibilidad que demandan los nuevos escenarios laborales.

Existen carreras que han sido más afectadas que otras por el problema de la masificación, entre estas se sitúa la carrera de psicología que, en Chile, ha sido sobredimensionada en sus reales posibilidades de oferta laboral. En el año 2005 se registraba la presencia en Chile de 118 programas de psicología; una matrícula anual de 25000 estudiantes (Villegas, Redondo y Marassi, 2006). En el año 2016, se dictan 147 programas de Psicología. De estos, 121 corresponden a programas de instituciones privadas y 21 a la Red de Universidades estatales y privadas públicas (CRUCH) (Denegri, 2013). La

diversidad no es solo de estudiantes, sino también de universidades y de programas de formación.

Desde distintos ámbitos de la sociedad, se impulsó una discusión respecto a la calidad de la educación que se estaba impartiendo en las aulas universitarias (Juliá, 2011). Se comenzó a cuestionar la pertinencia de los contenidos enseñados y si ellos permitían a los egresados desempeñarse satisfactoriamente en sus primeros años de vida profesional (Roegiers, 2008). En este contexto, el enfoque basado en competencias (EBC), surge como una propuesta que permite sintonizar los programas de pregrado universitario con las necesidades del medio laboral, a partir de una visión holística del proceso educativo que impacta en el rol que ejercen las personas docentes y estudiantes (Juliá, 2011). El modelo tiene grandes ventajas, pero también advierte grandes obligaciones para su implementación. La principal está directamente relacionada con el profesorado y su formación como docentes universitarios en el modelo de competencias (Villarroel y Bruna, 2014).

En Chile la formación por competencias se ha ido posicionando como el componente protagónico de reformas e innovaciones en el diseño curricular chileno y de los países latinoamericanos. El concepto de competencias comprendería una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permiten a una persona desempeñarse exitosamente en una situación. De acuerdo con los principios de Delors (1996), en la actualidad, no solo sería relevante saber o conocer, sino también, -saber hacer, sentir y ser. La versatilidad que los nuevos profesionales requieren no estará solamente dada por las competencias propias de su profesión, sino también por aquellas que son comunes a diferentes disciplinas y que son denominadas transversales o genéricas.

El propósito de este estudio es conocer, a través de la autopercepción de los estudiantes, cuál es el nivel de desarrollo logrado de las competencias genéricas a lo largo de su formación profesional y qué importancia le asignan. A continuación, se profundiza en el concepto de competencias.

La formación en competencias profesionales es uno de los objetivos esenciales de la universidad actual. El Proyecto Tuning Latinoamericano distingue competencias específicas en un campo de estudio y competencias genéricas (comunes y transferibles). Las competencias específicas corresponderían a conocimientos teóricos y procedimientos propios de cada profesión, y las genéricas corresponderían a atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Las competencias genéricas se sitúan en el "saber estar" y el "saber ser;

son de aplicación en un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales. Asimismo, favorecen la inserción como un valor añadido que aporta al empleo y motiva el desarrollo y el progreso profesional.

Estas competencias conforman una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de la mayoría de las titulaciones o profesiones, e incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y meta-cognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes de gran valor para la sociedad. El desafío está en diseñar modalidades y metodologías que sean adecuadas para que un estudiante medio pueda conseguir las competencias propuestas como metas de aprendizaje (De Miguel, 2006). Para ello, la capacitación del profesorado en nuevas prácticas pedagógicas, en innovación docente y en procesos de reflexión y seguimiento, es crucial.

No obstante, ésta no es la única dificultad. El proceso de selección de competencias genéricas es complejo dado que existen una serie de decisiones intermedias que hay que asumir. Existen diferencias de elección entre actores, universidades y países; se considerarán los valores institucionales, o se le dará más atención a la evidencia proporcionada por otros países; se selecciona un número de 8 ó 10 competencias como sugieren los expertos; cual será la modalidad de inserción de éstas en las mallas, y por otra parte, cómo se desarrollarán y evaluarán. (Julia, 2011). El proyecto Tuning Latinoamericano es de origen foráneo. Otra dificultad observada por Catillón (2008), en la realidad chilena, es el rol de docente universitario.

Villarroel y Bruna (2014) advierten sobre las precariedades laborales que caracterizan a muchos docentes universitarios quienes poseen solo contratos por horas, que no consideran horas adicionales, para realizar las actividades (preparar clases, evaluaciones por competencias y perfeccionamiento continuo). El tiempo mínimo contratado no permite que los docentes realicen el trabajo de calidad que se requiere.

En Chile, una de las principales dificultades es la gran heterogeneidad en las competencias de entrada a la universidad del estudiantado de primer año. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2009) fue clara en mostrar cómo uno de los retos más grandes de las universidades chilenas, el acortar las brechas de entrada entre los estudiantes al entregar una formación que les permita incorporar adecuadamente las competencias que supone la integración al mundo laboral.

Las investigaciones desarrolladas en este tema presentan resultados diversos:

El informe del proyecto Tuning Latinoamericano señala que para los empleadores y graduados todas las competencias evaluadas son importantes. Sin embargo, la mayoría de las competencias consideradas como muy importantes por los evaluados presentan brechas significativas para estudiantes y egresados al compararlas con la valoración sobre su grado de realización (Beneitone et al., 2007). El estudio sobre el grado de Psicología realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación Española (ANECA) revela que los estudiantes o futuros egresados les conceden a las competencias genéricas una importancia levemente menor que a las específicas (Freixa, 2005). La investigación de Carot, Conchado, Mora y Vila (2011) orientada a explorar la opinión de graduados europeos, cinco años después de finalizar su carrera, concluye que los estudios universitarios contribuyen de forma importante a adquirir competencias cognitivas y metacognitivas, mientras que su contribución a la adquisición de competencias instrumentales fue muy limitada. El estudio de Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez (2013), en estudiantes universitarios españoles, identifica que las competencias genéricas que el estudiantado cree adquirir mejor son las metodológicas y las especializadas; entre las primeras, la capacidad de análisis, resolución de problemas y el trabajo en equipo. En las segundas, comunicación oral y conocimiento informático. En cambio, se considera que el conocimiento de idiomas extranjeros y la capacidad de negociación son las competencias menos adquiridas.

Una investigación latinoamericana desarrollada por Orellana et al., (2010) sobre competencias genéricas, realizada en estudiantes que finalizan la Carrera de Psicología en Perú y en egresados, verifica cinco competencias más valoradas por ellos: conocimiento de una segunda lengua; iniciativa y espíritu emprendedor; habilidades interpersonales; compromiso ético; habilidades para el uso de la computadora. Vera, Estévez y Ayón (2010) realizan un estudio, en tres universidades de México, sobre la percepción de los estudiantes del desarrollo de competencias genéricas. Los resultados indican que los y las estudiantes están en desacuerdo con respecto al grado de realización de las competencias de "abstracción, análisis y síntesis" y "capacidad crítica y autocrítica. Para la universidad privada "internacionalización" y "segundo idioma" tienen un alto nivel de acuerdo, en cambio, para las universidades públicas, las competencias que presentan más alto nivel de acuerdo, son "compromiso ético", y "aprender y actualizarse".

Villarroel y Bruna (2014), señalan que es necesario ir más allá del enfoque en competencias (EC), se debe reflexionar sobre las competencias que cada institución y carrera consideran relevantes y diferenciadoras para sus profesionales por medio la

percepción de empleadores, titulados y colegios profesionales. Figueroa y García (2017) advierten que la adopción de un modelo por competencias se impone como un esquema educativo en la enseñanza, sin considerar los rasgos particulares de cada estado nacional y de las mismas instituciones. Se intenta atender necesidades de los sectores productivos principalmente, pero se otorga poca atención a la implementación del modelo al interior de las organizaciones educativas.

En el informe sobre la educación en América Latina, Unesco (2013) señala que "el desarrollo de la sociedad del conocimiento no es igual en todos los países" (p. 140). El conjunto de procesos originados en la sociedad globalizada, la disparidad entre regiones, países y grupos sociales es un aspecto esencial condicionante de la diversidad encontrada en los procesos de internacionalización de la educación superior. La convergencia de los sistemas educativos y la creación de un espacio latinoamericano y caribeño de educación superior parece no tan fácil de lograr.

La finalidad de esta investigación es constatar cuál es la percepción de estudiantes de psicología sobre el grado de adquisición de competencias genéricas durante su formación profesional. Para ello, se determina y compara la percepción de los niveles de desarrollo y de importancia de las competencias genéricas percibida por los estudiantes que cursan su primer y quinto año, a través de un análisis individual de cada competencia y conformando dimensiones. Y posteriormente, se explora si la "brecha" o diferencia entre el nivel de importancia y el nivel de realización de las competencias genéricas adjudicado es diferente entre el grupo inicial y el grupo que finaliza su carrera.

2. Método

2.1 Muestra

La muestra estuvo conformada por 217 estudiantes que cursan la Carrera de Psicología provenientes de Universidades Públicas y Privadas de la Región de la Araucanía de Chile. Se seleccionó dos grupos de estudiantes, uno de primer año y otro del último año, de modo que al ser comparados fuese posible inferir el valor añadido imputable a los propios estudios universitarios.

La selección de la muestra es de carácter incidental debido a que incluye a los estudiantes de aquellas universidades que ofrecen mayores garantías de accesibilidad y mejores condiciones para la aplicación de los instrumentos. Este tipo de muestreo es, por un lado, limitado en cuanto a la validez externa de población (representatividad de los sujetos),

pero, por otro lado, resulta preferible con respecto a la validez externa ecológica (representatividad de situación) al garantizar las mejores condiciones de aplicación y el menor nivel disruptivo del clima y vida del centro. 124 estudiantes conforman el grupo de formación inicial y 93, el grupo del de último año de la carrera. Del total de sujetos 144 (66,4%) son mujeres y 73 (33,6%) son varones, con una edad media de 19,6 años para el estudiantado de primer año, y de 25,7 para el de quinto año. Las personas estudiantes de la muestra pertenecían a cinco Universidades de la Región de la Araucanía, dos de tipo Pública y tres de tipo Privada.

El diseño del estudio es de tipo evolutivo transversal, lo que implica que el estudiantado del grupo inicial no es mismo del grupo de finalización, pero la aplicación de las pruebas sí es en el mismo tiempo. Dado que los grupos podrían ser diferentes en otras variables se realizó, previo al análisis de las variables centrales, una comparación de ambos grupos en otras variables o factores que describen sus características socio-demográficas. Este análisis determinó que los grupos son comparables.

Todas las Instituciones educativas participantes declaran en sus proyectos educativos institucionales modelos educativos constructivistas, un perfil de egreso definido en competencias y definición de resultados de aprendizaje. Algunas se definen como programas por competencias y otras basadas en competencias.

2.2 Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Competencias Genéricas desarrollado para el Proyecto Tuning Latinoamericano (2007). Consta de 27 competencias genéricas, con dos modalidades de medición: a) Percepción del grado de importancia asignada y b) Percepción del grado de realización o de logro de la competencia, con 4 alternativas de respuesta. El cuestionario fue diseñado para identificar la percepción de competencias individuales, el instrumento original no incorpora una estructura interna por dimensiones. No obstante, con el fin de optar, además a un análisis global, se realizó un análisis factorial exploratorio con la precaución de subrayar el hecho de que las dimensiones encontradas no serán, sino tentativas.

Los resultados del análisis factorial del instrumento verifican lo siguiente: Las competencias genéricas, en la escala de "Importancia", no poseen suficiente poder discriminativo al situar a una gran cantidad de sujetos en el valor máximo del conjunto de los ítems. Esto también se refleja en el gran número de ítems con distribución muy alejada de la

normalidad. Por este motivo, no se realizará análisis dimensional con la escala de importancia.

Sin embargo, con la escala de nivel de desarrollo de las competencias genéricas se aprecia una mayor dispersión en las respuestas lo que deriva en mayor poder discriminativo y en una distribución de los ítems compatibles con la normalidad. En este caso, sí se realiza un análisis factorial y los resultados encontrados serían transferibles a la escala de Importancia.

El análisis de la matriz de factores rotados verificó que la agrupación de ítems utilizó criterios únicamente empíricos. Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio, en el que se tomaron como referencias diversos informes y artículos publicados (Beneitone et. Al, 2007; Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; González y González, 2008), además del juicio experto del equipo de investigación.

Los factores o dimensiones resultantes son los siguientes:

Dimensión 1: aprendizaje autónomo

NCG01 NCG02 NCG04 NCG09 NCG10 NCG11 NCG12 NCG15 NCG24 NCG03

Dimensión 2: Relaciones interpersonales en el ámbito profesional

NCG06 NCG07 NCG13 NCG17 NCG18 NCG19 NCG23 NCG08 NCG16 NCG25

Dimensión 3: Valores

NCG05 NCG20 NCG21 NCG22 NCG26 NCG27

Los resultados de análisis factorial por dimensiones revelaron un nivel de ajuste aceptable al presentar un *CFI* de (.95) (buen ajuste), un *RMSEA* de (.064) (ajuste admisible o moderado) y un *RMSR* de .068 (se aleja ligeramente de un buen ajuste). La fiabilidad de las dimensiones son las siguientes: Aprendizaje autónomo - Logro (.7821); Relaciones Interpersonales-Logro (.785); Valores-Logro: (.8104); Aprendizaje Autónomo-Importancia: (.8558); Relaciones Interpersonales-Importancia (.8167); Valores-Importancia (.6808).

2.3 Procedimientos

Se incluyeron los estudiantes de aquellas universidades que ofrecieran mayores garantías de accesibilidad. En las instituciones seleccionadas debió existir además una declaración de orientación de sus perfiles y programas de estudio en competencias. En las universidades que reunieron estos pre-requisitos, se llevaron a cabo procedimientos formales de solicitud de autorización. La aplicación de los instrumentos fue realizada por el

investigador. En el grupo de estudiantes de primer año, la aplicación de las pruebas se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo del año 2013. En el grupo de estudiantes de quinto año, ésta se realizó durante los meses de octubre y noviembre del mismo año. Las fechas elegidas tuvieron que ver con una de las variables del estudio: momento de formación en que se encuentra la persona del estudiante (inicio de la carrera y finalización de ella). La aplicación se realizó en forma colectiva a cada uno de los grupos en una sola sesión de aproximadamente 20 minutos de duración. Respondieron el instrumento aquellos estudiantes que manifestaron voluntariamente en forma escrita su disposición a participar. El análisis de datos se realizó con el software SPSS 17 y LISREL.

2.3.1 Análisis de datos.

Para realizar los análisis descriptivos se calcularon medias, desviación típica, asimetría y curtosis. Los ítems con medias muy altas o muy bajas suelen tener varianzas pequeñas y por lo tanto discriminan poco. Se incluyen en el estudio representaciones gráficas tales como el Diagrama de Caja y el Histograma que permiten realizar un minucioso análisis exploratorio de los datos.

Se utilizó la técnica de análisis factorial exploratoria y confirmatoria para analizar los ítems y los componentes del test que conforman el constructo que se quiere medir. Para la comparación de grupos se utilizó la técnica del análisis de varianza Anova en las diferencias intra e inter grupos de la variable competencias genéricas en dimensiones e individualmente. Se utilizó un diseño de análisis de varianza de tipo mixto donde como factor intra-sujetos se usa el déficit o diferencial importancia-logro, y como factor inter-sujetos el curso que distingue entre los que inician sus estudios universitarios y los que lo finalizan. Este diseño de análisis también contempla un tercer factor que es la interacción entre dicho déficit y el factor Curso. Como método de extracción se aplica factorización del eje principal. Como método de rotación, normalización Varimax con Kaiser. Finalmente, se usa el cálculo del coeficiente "eta ²" para medir la magnitud del efecto. El nivel de confianza estadístico usado es de un 95%.

3. Resultados

La presentación de los resultados se lleva a cabo a través de la secuencia constituida por los objetivos que guían este estudio.

3.1 Diferencias entre el inicio y el final de la carrera.

Se compara la percepción de los niveles obtenidos por estudiantes de primer y quinto año de las competencias genéricas en dimensiones e individualmente.

3.1.1 Comparación según dimensiones.

En la Tabla 1 se presentan las medias de ambos colectivos con el fin de mostrar el sentido de las diferencias, la significación de diferencias y finalmente el coeficiente η^2 que informa de la cuantía de esas diferencias o *tamaño del efecto*. Se aprecian diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones, excepto en la dimensión *valores* en su nivel de logro. En todos los casos, las diferencias se dan a favor del grupo de quinto año que podría relacionarse con el incremento del nivel de importancia y logro conseguido a lo largo del proceso educativo. Sin embargo, estas diferencias son de menor cuantía con coeficientes η^2 entre .02 y .06. Estos niveles, no obstante, son relevantes dadas las dificultades especiales que una medida de este tipo presenta.

Tabla 1
Diferencias de medias entre el estudiantado de primer y quinto año de 5 universidades chilenas en las variables competencias genéricas en el año 2013

Competencias	Media Primero	Media Quinto	F	Sig.	Eta	Eta ²
Aprendizaje Autónomo - Logro	-,160	,266	11,023	,001	,222	,049
Relaciones Interpersonales- Logro	-,096	,182	4,571	,034	,145	,021
Valores Logro	-,044	,102	1,214	,272	,075	,006
Autónomo Importancia	-,162	,225	8,316	,004	,194	,038
Relaciones. Interpersonales- importancia	-,177	,280	12,436	,001	,235	,055
Valores - Importancia	-,117	,225	7,475	,007	,184	,034

Fuente: Elaboración propia, información extraída de muestra de estudiantado de 5 universidades chilenas (2 públicas y 3 privadas) de la región de la Araucanía reclutada en el año 2013.

3.1.2 Comparación de individual de competencias

3.1.2.1 Nivel de importancia.

Para los estudiantes del grupo inicial todas las competencias presentadas son importantes. Las competencias que obtienen menores niveles de importancia son la *capacidad de comunicación en un segundo idioma, habilidad para trabajar en contextos internacionales, compromiso con la preservación del medio ambiente y habilidades en el uso de tecnologías de la información.*

Con respecto al grupo de finalización, todas las competencias son importantes alcanzan medias sobre 3,5. Las competencias a las que asignan menor importancia con medias bajo 3,5 son las de *compromiso con la preservación del medio ambiente* y *capacidad de comunicarse en un segundo idioma*.

Los puntajes, en promedio del grupo de inicio, son más bajos en su mayoría que los del grupo de finalización (Ver Tabla 2). No obstante, las diferencias entre las medias de ambos grupos, sólo en algunas competencias, son significativa con un coeficiente η^2 superior a .04: *capacidad de abstracción, análisis y síntesis* ($\eta^2 = .054$); *capacidad de comunicación oral* ($\eta^2 = .046$); y *capacidad de aprender y actualizarse permanentemente* ($\eta^2 = .044$).

Tabla 2
Medias del nivel de desarrollo percibido de las competencias genéricas en el estudiantado de primer y quinto año de 5 universidades chilenas

Competencias	curso		F	Sig.	Eta	Eta ²
	1 año	5 año				
NCG1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	2,89	3,17	9,584	,002	,208	,043
NCG2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2,83	3,20	13,445	,001	,244	,060
NCG3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	2,68	2,88	3,368	,068	,126	,016
NCG4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,15	3,18	,149	,699	,027	,001
NCG5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,08	3,25	2,281	,132	,104	,011
NCG6. Capacidad de comunicación oral y escrita	3,10	3,10	,002	,968	,003	,000
NCG7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1,88	1,90	,039	,843	,014	,000
NCG8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2,87	2,75	,920	,338	,065	,004
NCG9. Capacidad de investigación	2,81	2,97	2,070	,152	,098	,010
NCG10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	2,87	3,13	6,773	,010	,176	,031
NCG11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	2,88	3,20	10,764	,001	,218	,048
NCG12. Capacidad crítica y autocrítica	3,01	3,18	3,296	,071	,123	,015
NCG13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	2,85	3,00	2,121	,147	,099	,010
NCG14. Capacidad creativa	2,77	2,89	,914	,340	,066	,004
NCG15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	2,90	3,18	7,503	,007	,184	,034
NCG16. Capacidad para tomar decisiones	3,09	3,06	,060	,807	,017	,000
NCG17. Capacidad de trabajo en equipo	3,16	3,40	5,557	,019	,159	,025
NCG18. Habilidades interpersonales	3,11	3,27	2,980	,086	,118	,014
NCG19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	2,95	3,13	2,806	,095	,114	,013
NCG20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,71	2,61	,526	,469	,049	,002
NCG21. Compromiso con su medio socio-cultural	2,93	3,11	2,337	,128	,104	,011
NCG22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,20	3,15	,167	,684	,028	,001
NCG23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,20	2,03	1,853	,175	,093	,009
NCG24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,09	3,08	,016	,898	,009	,000
NCG25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	2,48	2,86	10,956	,001	,220	,048
NCG26. Compromiso ético	3,35	3,58	4,934	,027	,150	,023
NCG27. Compromiso con la calidad	3,18	3,34	2,262	,134	,103	,011

Fuente: Elaboración propia. Datos correspondientes a estudiantado de 5 universidades chilenas de la región de la Araucanía recolectados en el año 2013.

3.1.2.2 Nivel de desarrollo.

En el grupo de estudiantes de inicio, solo 11 competencias alcanzan valores sobre 3.0. Algunas de ellas son: *compromiso ético; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; compromiso con la calidad; capacidad de trabajo en equipo; Habilidades interpersonales; y conocimientos sobre el área de estudio y la profesión* (Ver Tabla 2).

Las de menor nivel de desarrollo son la *capacidad de comunicación en un segundo idioma; habilidad para trabajar en contextos internacionales; y capacidad para formular y gestionar proyectos.*

En el grupo de estudiantes de finalización, 18 de las 27 competencias obtienen valores superiores a 3.0 (Ver Tabla 2) correspondiente a la categoría de "bastante". Entre estas se ubican: *capacidad de abstracción; compromiso ético; compromiso con la calidad; capacidad de trabajo en equipo; capacidad de comunicación oral; habilidades interpersonales; habilidades para buscar, procesar y analizar información; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad de aprender y actualizarse.* Las de menor nivel de desarrollo serían *la capacidad de comunicación en un segundo idioma; la habilidad para trabajar en contextos internacionales; y compromiso con la preservación del medio ambiente.*

Cuando se comparan las competencias según la autovaloración del desarrollo alcanzado, se aprecia que el nivel de desarrollo de las competencias genéricas es similar entre el grupo de inicio y el de finalización. Sólo en 4 competencias se presentan diferencias significativas entre ambos grupos con un mayor puntaje para las personas estudiantes mayores. *Capacidad de abstracción, análisis y síntesis* ($\eta^2 = .043$); *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica* ($\eta^2 = .060$); *habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas* ($\eta^2 = .048$); *capacidad para formular y gestionar proyectos* ($\eta^2 = .048$).

3.2 Competencias genéricas: brecha entre importancia y logro percibidos.

En este apartado se analiza la diferencia entre la percepción de la importancia de cada competencia genérica y la percepción del nivel de desarrollo alcanzado.

3.2.1 Resultados por dimensiones

En relación con la dimensión "aprendizaje autónomo" (ver Tabla 3 y 4), se aprecia que el factor brecha o déficit es estadísticamente significativo con diferencias muy importantes ($\eta^2 = .642$). No obstante, este resultado es esperable dado que no se está ante un factor

intra-sujetos puro al tratarse de dos variables distintas y su comparabilidad es cuestionable. Al explorar si dicho déficit o brecha se da en similar medida entre los estudiantes de inicio o de finalización, el efecto de interacción no es estadísticamente significativo, es decir, la brecha o déficit es similar en ambos niveles de estudios. El último factor considerado es el factor inter-sujetos de "Curso"; este factor sí es estadísticamente significativo y con un tamaño del efecto relevante ($\eta^2 = .08$). Los estudiantes de último año otorgan mayor importancia y perciben mayor desarrollo en las competencias que los estudiantes de primer año.

En la dimensión "relaciones interpersonales" y en la de "valores", de acuerdo con los análisis estadísticos obtenidos, la etapa formativa no estaría explicando el nivel de importancia ni el de logro otorgado.

Tabla 3
Pruebas de contrastes intra-sujetos y pruebas de los efectos inter-sujetos del estudiantado de primer y quinto año de universidades chilenas de la Región de la Araucanía

Dimensiones	Brecha			Brecha por curso			Curso		
	F	sig	η^2	F	sig	η^2	F	sig	η^2
Aprendizaje autónomo	382,096	,001	,642	1,463	,228	,007	18,710	,001	,081
Relaciones Interpersonales	411,421	,001	,659	1,259	,263	,006	9,537	,002	043
Valores	173,136	,001	,448	,0650	,798	,000	3,734	,055	,017

Fuente: Elaboración propia a partir de recolección de datos del estudiantado universitario de 5 Universidades chilenas en el año 2013.

Tabla 4
Pruebas de contrastes intra-sujetos y pruebas de los efectos inter-sujetos de medias de competencias genéricas en dimensiones del estudiantado de primer y quinto año de universidades chilenas

Dimensiones CG	1 AÑO		5 AÑO	
	importancia	logro	Importancia	logro
Aprendizaje Autónomo	3,670	2,917	3,787	3,122
Relaciones Interpersonales	3,506	2,769	3,680	2,857
Valores	3,642	3,080	3,730	3,190

Fuente: Elaboración propia de datos obtenidos en el año 2013 del estudiantado de 5 universidades chilenas de la Región de la Araucanía de Chile.

3.2.2 Resultados de competencias individuales.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre la importancia otorgada y el nivel de logro alcanzado en todas las competencias evaluadas.

En la mayoría de las competencias evaluadas se observa que la diferencia o brecha entre importancia y logro se produce de la misma forma, según el estudiante se encuentre al inicio o al final de sus estudios. Sin embargo, en 6 competencias genéricas se presentan diferencias significativas con tamaños de efectos relevantes en favor del estudiantado mayor Ver Tabla 5.

De las 6 competencias que presentan diferencias significativas y relevantes en el factor inter sujeto de curso, 5 de ellas corresponden a la dimensión aprendizaje autónomo, y se citan a continuación: capacidad de abstracción, análisis y síntesis ($\eta^2 = .084$); capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica ($\eta^2 = .071$); capacidad de aprender y actualizarse permanentemente ($\eta^2 = .063$); habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas ($\eta^2 = .055$); capacidad para identificar, plantear y resolver problemas ($\eta^2 = .059$). La competencia restante corresponde a la dimensión relaciones interpersonales: capacidad para formular y gestionar proyectos ($\eta^2 = .045$).

Tabla 5
Pruebas de contrastes intra-sujetos y pruebas de los efectos inter-sujetos en competencias genéricas individuales del estudiantado de 5 universidades chilenas.

COMPETENCIAS	F	sig	eta ²	F	sig	eta ²	F	sig	eta ²
CG1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis,	186,740	,001	,471	0,461	,498	,002	19,14	,001	,084
CG2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	192,554	,001	,476	4,477	,036	,210	16,27	,001	,071
CG10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	186,702	,001	,467	0,271	,603	,001	14,44	,001	,063
CG11. Habilidades para buscar, procesar y analizar procedente información de fuentes diversas	125,983	,001	,369	3,427	,066	,016	12,48	,001	,055
CG15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	149,003	,001	,413	1,240	,265	,006	13,25	,001	,059
CG25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	188,986	,001	,468	4,065	,045	,019	10,23	,002	,045

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de recolección de datos obtenidos en el estudiantado universitario chileno en el año 2013.

4. Discusión

Los resultados obtenidos a través de la percepción de la valoración de competencias genéricas en importancia y nivel de desarrollo alcanzado durante su formación profesional, constatan un aumento leve en el desarrollo de las competencias genéricas o transversales.

La exploración verifica que, para los dos grupos investigados, todas las competencias son importantes apreciándose diferencias relevantes en ventaja para el grupo de finalización de finalización por dimensiones y en algunas competencias individuales. El estudiantado, desde el inicio, percibe qué competencias son necesarias para su formación profesional.

En la evaluación del nivel de desarrollo de competencias por dimensiones se aprecian diferencias significativas en la dimensión aprendizaje autónomo y en relaciones interpersonales. En ambos casos, las diferencias se dan a favor del grupo de quinto año, lo que hablaría de la percepción de un cierto nivel de logro conseguido a lo largo del proceso educativo. Sin embargo, la comparación individual constata diferencias significativas solo en 4 competencias a favor de las personas estudiantes mayores. El estudiantado, durante sus años de formación, percibe que es poco el desarrollo que adquieren de competencias genéricas, distancia que induce al debate y la reflexión acerca de la efectividad del rediseño de programas de formación universitaria de contenidos a competencias.

A la luz de estos resultados, no se estaría alcanzando con solidez la capacidad de flexibilidad asociada al desarrollo de competencias blandas o genéricas que los nuevos profesionales deben poseer para adaptarse al nuevo escenario laboral. Esta característica ha sido evidenciada por algunas investigaciones (Beneitone et al., 2007; Palmer et al., 2009). Al tratar de interpretar este resultado se podría hipotetizar lo siguiente: las personas estudiantes ingresan a la educación terciaria con un cierto desarrollo de competencias genéricas que podría estar reflejando la estimulación o intervención del medio escolar secundario. Posteriormente, los alumnos durante su años formación profesional, es poco el incremento que logran conjeturándose que los años de formación profesional ayudan poco en elevar en forma significativa el desarrollo inicial de estas capacidades. Este resultado puede tener relación con diferentes variables, desde una gradiente que va desde lo organizacional a lo netamente académico.

La implementación de currículos por competencias advierte ventajas, pero también grandes obligaciones para los centros de educación superior. La principal obligatoriedad, como ya ha sido alertada por numerosas investigaciones, está directamente relacionada con el profesorado y su formación como docentes (Villaruel y Bruna, 2014). La actualización de

las personas docentes en prácticas pedagógicas activas e innovadoras debe ser un proceso protagonista en la planificación del proceso de cambio. Sin embargo, no basta con el perfeccionamiento, también son relevantes los procesos de evaluación y de seguimiento en la transición de programas por contenidos a competencias.

En esta misma línea, también es interesante conocer las motivaciones que orientan estos procesos de cambio al interior de las instituciones: estos obedecen a requerimientos del sector productivo y de tendencias mundiales en educación; o realmente representan motivaciones centradas en necesidades internas de la organización relacionadas con su función académica.

Tal como afirma Figueroa y García (2017), en su apreciación sociológica de un proceso de adopción de competencias, es posible que las instituciones no concedan toda la atención e inversión que un proceso de cambio requiere a nivel interno de la organización, sobre todo en el ámbito pedagógico, en pos de estar a la par con parámetros mundiales. Por otra parte, los procesos de cambio muchas veces son impuestos, con pocos espacios para la reflexión y discusión en las comunidades donde se implementan.

La actuación del personal docente en las aulas y la calidad de los aprendizajes que obtienen los estudiantes podrían estar muy relacionada con las decisiones organizacionales.

El perfil del docente universitario no está exento de análisis, sobre todo cuando en una realidad como la chilena existe un incremento vertiginoso de la matrícula; de programas profesionales y de contratos laborales, necesidades que son resueltas a través de contratos por hora, según lo planteado por Villarroel y Bruna (2014); Castillón (2008).

Al analizar con más detalle la autoevaluación del nivel de desarrollo en el grupo de finalización, quienes ya casi han culminado su formación profesional, se aprecia que las competencias individuales mejor desarrolladas corresponden a capacidades que tienen relación con mecanismos de aprendizaje y con habilidades interpersonales tales como: *capacidad de abstracción; compromiso ético; capacidad de trabajo en equipo; compromiso con la calidad; habilidades interpersonales; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; habilidades para buscar, procesar y analizar información; capacidad para aprender y actualizarse*, entre otras.

Las competencias señaladas como menos desarrolladas y que son consideradas, además, como poco importantes, tienen que ver con necesidades del mundo global más que con realidades locales; por ejemplo, la *capacidad de comunicación en un segundo idioma; la habilidad para trabajar en contextos internacionales*. Los estudiantes y probablemente,

también, los programas formativos, perciben como más importante la adaptación al contexto o cultura inmediata, que a los requerimientos de la aldea global, lo que da evidencia de la distancia que aún es necesario conquistar para lograr un perfil común para todas las naciones. Este resultado es muy similar a lo constatado en el Proyecto Tuning Latinoamericano (2004), en el grupo de egresados y en el de empleadores, donde se observa una coincidencia en la selección de algunas competencias genéricas (Beneitone, et al., 2007). También existe acuerdo en la identificación de la capacidad de abstracción y análisis; resolución de problemas; y el trabajo en equipo; como las competencias genéricas percibidas como mejor desarrolladas por el estudiantado.

Sin embargo, en investigaciones más locales (Orellana et al., 2007; Vera et al., 2010) los resultados son dispares, con escasas coincidencias. Unesco, en su informe del año 2013, advirtió sobre la gran disparidad existente entre regiones y países latinoamericanos, que dificultaría el logro de uniformidad en la educación superior. Este resultado también puede ser explicado por el vertiginoso incremento de la matrícula universitaria y de la proliferación de programas académicos para satisfacer la demanda de matrícula. Es decir, además de diversidad de estudiantes, existe diversidad de programas de diferente financiamiento cuyos objetivos y principios son variados.

Cuando se analiza la diferencia o brecha entre la percepción de la importancia y la percepción del nivel de desarrollo alcanzado, se constata que la diferencia se produce de la misma forma, según el estudiante se encuentre al inicio o al final de sus estudios. Se constata la presencia de diferencias significativas de algunas competencias en la comparación del factor entre sujeto – curso, al verificar que la etapa formativa puede explicar el nivel de importancia como el de logro otorgado. Lamentablemente este resultado se aplica solo a una cuarta parte de las competencias evaluadas, lo que puede ser insuficiente si se considera que en la actualidad es altamente necesario el desarrollo de las competencias "blandas". Los futuros profesionales reflejan insatisfacción con respecto a la autopercepción del nivel de competencias logrado. En este análisis, las competencias que aparecen potenciadas por el proceso de formación universitaria son habilidades relacionadas con el procesamiento de la información, más que con las relaciones interpersonales y el área actitudinal valórica, resultado que coincide con el estudio de Carot et al. (2011) y que estaría contribuyendo parcialmente al proceso de aprender a aprender y al logro de la flexibilidad advertida por Beneitone et al. (2007) y Palmer et al. (2009). Lo esperable es la obtención de un perfil integral.

No todas las universidades chilenas tienen incorporado en su currículo el desarrollo de tareas prácticas o en terreno, característica que podría influir en la apreciación de autovaloración que realizan los estudiantes mayores, subestimándolas.

Las variables que participan en los procesos de cambio en una institución educativa son numerosas, lo que permite visualizar la complejidad de este fenómeno. El discreto nivel de desarrollo que auto-perciben las personas estudiantes investigadas, de sus competencias genéricas o transversales, puede obedecer a diferentes causas según la institución a la que pertenezcan validándose la necesidad de incentivar la investigación y reflexión en esta área.

Es posible que continúe existiendo en los centros universitarios una educación tradicional en que se potencie más la adquisición de capacidades relacionadas con la adquisición de información y se desestime el entrenamiento de competencias no cognitivas como las relativas a la interacción social. Por lo tanto, surge la propuesta de analizar las causas que están en la base de este desarrollo menor, y posteriormente, el diseño de acciones y su implementación. Explorar las prácticas pedagógicas surge como una línea relevante de investigación. Dada la alta heterogeneidad que presenta la población universitaria actual, la determinación de las conductas de entrada de los estudiantes que inician su formación profesional se presenta como un buen procedimiento para caracterizar al estudiante novato y posteriormente, implementar intervenciones remediales ajustadas a sus necesidades. La evaluación de experiencias exitosas, procesos de seguimiento y de acompañamiento al personal docente, constituye un área de investigación incipiente en Latinoamérica y que debe ser fortalecida.

Es evidente que, como toda investigación, este trabajo presenta limitaciones. La selección de la muestra es de carácter incidental. Este tipo de muestreo limita la validez externa de población (representatividad de los sujetos), lo cual constituye una debilidad. La declaración que realizan las instituciones acerca del tipo de currículo adoptado debe ser explorada con profundidad dado que coexisten diferentes modalidades que no son comparables entre sí.

5. Referencias

Beneitone, Pablo, Esquetini, Cesar, Gonzalez, Julia, Marty, Maida, Siufi, Gabriela, Wagenaar, Robert. (2017). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

- Brunner, José. (2000). Educación superior: desafíos y tareas. *Biological Research*, 33(1), 26-36. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-97602000000100004>
- Carot José, Conchado Andrea, Mora, José Ginés y Vila Luis. (2011). La opinión de los graduados europeos sobre la universidad cinco años después de haber finalizado sus estudios. *Papers*, 96(4), 1269-1285. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/246748>
- Catillón, Manuel. (2009). La profesión docente. *Revista Médica de Chile*, 138(2), 902-907. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000700017>
- Clemente-Ricolfe, José y Escribá-Pérez, Carmen. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4480323>
- De Miguel, Mario. (2006). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de Competencias*. España: Alianza Editorial.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Denegri, Marianela. (2013). Una revisión de Competencias profesionales del psicólogo en Chile: propuesta desde las universidades estatales. *Revista de Psicología*, 22(2), 124-127. doi: 10.5354/0719-0581.2013.30860
- Figueroa, Elveri y García, Verónica. (2017). Adopción del modelo educativo por competencias, desde la categoría de Campus de Bourdieu. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28100>
- Freixa, Monserrat. (2005). *Libro Blanco de Título de Grado en Psicología*. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERREC/TORADOS/ESPACIOEURO/LIBROS%20BLANCOS%20DE%20GRADO/LIBROBLANCO PSICOLOGIA DEF.PDF
- González Rosa y González Viviana. (2008). Competencias Genéricas y Formación Profesional: Un Análisis desde la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209
- González, Julia y Wagenaar, Robert (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final, Fase Uno*. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- III Encuentro Internacional de Rectores Universia. (julio, 2014). *Carta Universia Río 2014*. Río de Janeiro. Recuperado de <http://ruepep.org/wp-content/uploads/2014/08/Carta-Universia-Rio-2014.pdf>
- Juliá, María Teresa. (2011). Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En Jorge Catalán (Ed.), *Psicología educativa. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245-269). La Serena: Editorial Universidad de la Serena.

- Orellana, Oswaldo, García, Lupe, Sarría, Cesar, Morocho, José, Herrera, Edgard, Salazar, Marina, ... Arce, Franz. (2010). Perfil profesional de Competencias del psicólogo San Maquino. *Revista de Investigación en psicología*, 10(2), 101-111.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de http://transparencia.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/4398/2/social_042009_lc_oecdeducacionsuperior_78699_L.pdf
- Palmer, Alfonso, Montaña, Juan y Palou, María. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos, *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Roegiers, Xavier. (2008). L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications: opportunités, enjeux et dérives. *Indirect*, 10, 78-89.
- Unesco. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. En Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Ed.) *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (Informe Final; Vol.1; pp. 19-30). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Unesco. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de calidad para todos al 2015*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Vera, José, Estévez, Haydee y Ayón, Luz. (2010). Percepción de estudiantes universitarios sobre importancia y realización de competencias genéricas. *Revista de Educación y Desarrollo*, (15), 47-54.
- Villarroel, Verónica y Bruna, Daniela (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Revista Psicoperspectivas*. 13(1), 23-34. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13SSUE1-FULLTEXT 335
- Villegas, Julio, Redondo, Jesús y Marassi, Pablo. (octubre, 2006). *Responsabilidad Social en la Formación del Psicólogo: diversidad y calidad*. Conferencia presentada en el Primer Congreso de Psicología: Ciencia y Profesión. Universidad de Talca, Talca, Chile.
- Zabalza, Miguel (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.