



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Chihuahua, México
www.rediech.org



ISSN: 2007-4336
ISSN-e: 2448-8550
http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/index

Karen Núñez-Valdés
José Alejandro González Campos

2019

Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(18), pp. 161-175.
http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

PERFIL DE EGRESO DOCTORAL: UNA PROPUESTA DESDE EL ANÁLISIS DOCUMENTAL Y LAS EXPECTATIVAS DE LOS DOCTORANDOS

DOCTORAL GRADUATE PROFILE: A PROPOSAL FROM DOCUMENTARY ANALYSIS AND DOCTORAL STUDENTS' EXPECTATIONS

NÚÑEZ-VALDÉS Karen
GONZÁLEZ CAMPOS José Alejandro

RECEPCIÓN: ENERO 17 DE 2019 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: ABRIL 1 DE 2019
DOI: https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604

Resumen

En este artículo se presenta una discusión entre las expectativas de los estudiantes de doctorado con respecto a las competencias que debiesen adquirir tras su formación doctoral, la normativa europea, en específico los documentos emanados desde el Proceso de Bolonia y la normativa chilena, definida a través de las directrices elaboradas por la Comisión Nacional de Acreditación para la formación de posgrado. A partir de este diálogo se propone elaborar un perfil de egreso estándar para los programas de doctorado en educación a través de una metodología cuantitativa basada en el análisis de contenido. Como resultado se presenta un perfil de egreso estándar, basado en el modelo neozelandés, donde se contemplan las diferentes competencias que ha de adquirir un doctor en educación; con ello se pretende avanzar hacia la homogeneización

Karen Patricia Núñez Valdés. Profesora de historia, geografía y ciencias sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Es licenciada en educación, licenciada en historia y magíster en educación mención evaluación educativa. Actualmente es candidata a doctor en política y gestión educativa de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Se desempeña como asesora pedagógica en instituciones educativas y dicta cursos para los futuros docentes de historia y geografía de la Universidad de Playa Ancha. Participa activamente en congresos y seminarios de investigación. Su línea de investigación versa sobre temáticas como docencia universitaria, evaluación, gestión educativa y políticas públicas. Correo electrónico: k.nunez.valdes@gmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0002-6641-6581>.

José Alejandro González Campos. Académico-investigador de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Es licenciado en educación, profesor de matemática y computación por la Universidad de Playa Ancha, magíster en estadística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y doctor en estadística por la Universidad Estatal de Campinas. Coordinador general de investigación de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas, coordinador de Laboratorio de Investigación y Experimentación de Saberes Matemáticos y Estadísticos de la Universidad de Playa Ancha. Posee más de diez publicaciones en los últimos dos años en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: jgonzalez@upla.cl. ID: <http://orcid.org/0000-0003-4610-6874>.

visto obligadas a canalizar las demandas de la nueva sociedad de la información” (Fernández y Wainerman, 2015, p. 156).

El desarrollo a nivel mundial de los programas de doctorado no ha sido homogéneo, pues cada región ha tomado sus propias decisiones en función de los objetivos planteados. Europa, por ejemplo, con el Proceso de Bolonia inició un proceso de reestructuración de la educación superior, incluyendo el nivel doctoral, donde se definieron las competencias que debía adquirir un aspirante a doctor en función de los requerimientos del espacio europeo. En Chile, por su parte, la creación de los doctorados es tardía, por lo que su desarrollo y regulación, en comparación a países desarrollados, e inclusive latinoamericanos, es menor (Vera, 2010). En Chile no existe:

[...] una ley que regule las formaciones de posgrado, por lo cual ellas pueden existir bajo cualquier estructura curricular, admitiendo cualquier formación previa y teniendo distintas duraciones. Desde este punto de vista, el sistema de posgrado chileno está fuertemente desregulado y la acreditación intenta actuar como poder regulador [Corvalán, Falabella y Rojas, 2011, p. 21].

Situación que se espera corregir con la implementación de la Ley N°.21.091/2018 sobre educación superior, que incluirá nuevos mecanismos de regulación, destacándose la obligatoriedad de acreditación de los programas doctorales chilenos. Dentro de los criterios evaluados en los procesos de acreditación de estos programas se encuentra el denominado “Características y resultados del programa”, siendo un elemento constitutivo de este el *perfil de egreso*. Un perfil de egreso es una declaración formal que realiza una institución de educación superior sobre los conocimientos, habilidades y aptitudes que deben alcanzar los graduados al finalizar un proceso de formación (Möller y Gómez, 2014). En virtud de esta situación, se propone elaborar un perfil de egreso, denominado estándar, para los programas doctorales del área de educación dictados en Chile con el fin de contribuir a la homogenización de los perfiles de egreso existentes en la oferta doctoral chilena, considerando lineamientos internacionales, nacionales y las expectativas de los estudiantes de doctorado chilenos, triada que se constituirá en el insumo de esta propuesta.

1.1. Perfil de egreso

Las universidades han comenzado a ser cada vez más exigidas, especialmente porque la sociedad en el estado actual de globalización reclama la calidad de sus egresados para su posterior inserción laboral. En este contexto, la formación universitaria ha transitado en las últimas décadas hacia modelos de formación por competencias o por resultados de aprendizaje, según cada institución y/o programa, intentando operacionalizar estos modelos en la definición de perfiles de egreso (Möller y Gómez, 2014). En función de la implementación de estos, los programas de pregrado y posgrado ofrecidos en el sistema universitario deben contar con perfiles de egreso, cuyo fin es que los aspirantes y el público general conozcan el compromiso de la universidad para con este futuro profesional. Hawes y Troncoso (2012, p. 2) señalan que:

Asimismo, para verificar la pertinencia del perfil de egreso de cada programa, la Comisión Nacional de Acreditación (2013) sugiere el uso de preguntas orientativas, entre ellas: ¿existen mecanismos definidos para la revisión del perfil?, ¿estos consideran su validación externa e interna?, ¿cuál es la periodicidad con la que este es revisado?, entre otras.

1.2. Europa y el nivel doctoral

El siglo xx supuso para el espacio europeo una serie de desafíos en términos de formación universitaria, ya que la diversidad relevaba una serie de incompatibilidades que imposibilitaban la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de los diferentes grados académicos, repercutiendo esto directamente en la cooperación entre países (Balaban y Wright, 2014). En este contexto emerge el Proceso de Bolonia, cuyo objetivo inicial era implementar un sistema universitario más compatible, con dos ciclos de enseñanza, a saber, el grado y el posgrado (magíster y doctorado). Este proceso permitió reconsiderar el sistema universitario europeo y realizar una serie de cambios en él. A pesar de estos cambios, la educación doctoral no fue parte del debate inicial, por lo que los estudiantes de doctorado formaron el año 2002 el European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers con la finalidad de incluir este nivel universitario en el debate. Según Balaban y Wright (2014), esta iniciativa, junto con otras estrategias, permitió el inicio de las discusiones sobre el doctorado, específicamente en torno a su identidad y al tipo de formación que se estaba entregando. Jiménez-Ramírez (2017b) señala que, con la Declaración de Berlín del año 2003, la estructura europea de educación superior se completó con un tercer ciclo, el nivel doctoral, dejando este de ser parte del posgrado, el que se había constituido en los inicios del Proceso de Bolonia como el segundo ciclo de formación.

De este modo, Europa, a partir de la Declaración de Berlín, comienza a: “Destacar la importancia de la investigación y la formación en la investigación, junto con la promoción de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la educación superior y para hacer la educación superior en Europa más competitiva en general” (Declaración de Berlín, 2003, en Annet *et al.*, 2012, p. 249).

Asimismo, se llamó a incrementar la movilidad de los doctores y se animó a las instituciones a cooperar con los estudiantes de doctorado, quienes representaban la nueva generación de investigadores europeos. En síntesis, la Declaración de Berlín colocó de manifiesto que el doctorado se constituye como la primera fase de la carrera investigadora, siendo “el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducentes a la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad” (Horgué, 2012, p. 373).

El año 2005, en Salzburgo se realizó la publicación de los diez principios básicos del nivel doctoral, resaltándose la importancia de la investigación original y el compromiso que las instituciones de educación superior debían asumir para con este nivel. El mismo año, en la Declaración de Bergen, se manifestó “la importancia de establecer una formación doctoral para la investigación, ensalzando a los doctorandos como investigadores imprescindibles para fortalecer un conocimiento científico” (Jiménez-Ramírez, 2017a, p. 125). Esta declaración se enmarca en una sociedad

ha evidenciado en la diversificación de la oferta y en el aumento de la matrícula en Chile, característica transversal de la educación superior.

Este panorama cambió drásticamente como consecuencia de la globalización, ya que sus implicaciones han impactado directamente la educación de cuarto nivel, pues se ha hecho cada vez más necesario “contar con académicos, profesionales y técnicos de excelencia, que adquieran las competencias para el desarrollo científico y tecnológico, la innovación y el emprendimiento” (González y Jiménez, 2014, p. 133). Con el fin de incentivar a los profesionales chilenos a cursar estudios doctorales, el Estado de Chile creó fondos de financiamiento para permitir el acceso a este nivel. Estas iniciativas han sido parte de una serie de políticas públicas guiadas por organismos supranacionales, como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los cuales relevan el valor que posee el conocimiento y la educación en una sociedad globalizada (Chiappa y Muñoz, 2015). Estos incentivos se materializaron en una primera instancia con la Beca Presidente de la República y más tarde con el programa Becas Chile, financiamiento otorgado en función del mérito de los aspirantes, siendo requisito para su postulación estar matriculado en un programa de doctorado acreditado. En la actualidad, la oferta de programas doctorales ha crecido notoriamente en comparación a décadas precedentes. En el caso de los doctorados del área de educación, para el año 2018 existen 20 programas vigentes, 7 de ellos acreditados, teniendo en su totalidad 321 estudiantes matriculados (Ministerio de Educación, 2018).

2. APUNTE METODOLÓGICO

En adelante, se presenta la metodología empleada para el desarrollo de esta investigación, la cual ha sido dividida en dos subsecciones: objetivos, técnica de recolección y análisis de datos.

2.1. Objetivos

En este estudio, vinculado a los perfiles de egreso de los doctorados del área de educación, se proponen los siguientes objetivos de investigación: 1) identificar las competencias que componen los perfiles de egreso de los doctorados dictados en el Espacio Común Europeo; 2) determinar los elementos exigidos por la Comisión Nacional de Acreditación de los programas de doctorado dictados en Chile para los perfiles de egreso; 3) establecer las expectativas de los doctorandos en educación sobre las competencias que esperan adquirir al obtener este grado académico; y, 4) elaborar un perfil de egreso estándar para los programas de doctorado del área de educación chilenos a partir de la triada documentos internacionales, nacionales y expectativas de los doctorandos.

2.2. Técnica de recolección y análisis de datos

Atendiendo a los objetivos antes expuestos, se ha optado por una metodología de tipo cuantitativa. La técnica de recolección de datos a utilizar será el análisis de contenido

3. RESULTADOS

En adelante se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de contenido realizado a cada uno de los grupos muestrales de esta investigación. En términos del grupo muestral número uno, denominado “Documentos elaborados desde el Proceso de Bolonia a la actualidad”, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de todos aquellos textos que fueron parte de las diferentes instancias donde se discutió el futuro de la educación superior europea, especialmente en lo referido al doctorado. Las categorías determinadas *a priori* permitieron la síntesis de la información recolectada, identificándose así el grupo de competencias que debía adquirir un doctorando al finalizar su formación. En la tabla 2 se da cuenta de estas competencias, con su respectiva descripción:

El grupo muestral número dos, denominado “documentos emanados desde la Comisión Nacional de Acreditación (Chile)” se analizó bajo la categoría analítica “Dimensiones propuestas por la Comisión Nacional de Acreditación”, revisándose los documentos donde se operacionalizan los criterios de evaluación. En términos de los criterios referidos a los perfiles de egreso se utilizó el tramo que determina que el perfil cumple con todos los requerimientos de la normativa nacional vigente, ya que este es el estándar a alcanzar. En la tabla 3 se presenta el análisis realizado y se ha agregado el concepto del perfil de egreso como de criterio de evaluación.

Cabe señalar que en el análisis realizado al grupo muestral número dos queda en evidencia que la normativa chilena no explicita las competencias que debiese adquirir un futuro doctor, sino que pide a la institución que imparte un determinado programa de doctorado que explicita los conocimientos y habilidades que ha de entregar a sus graduados, por lo que cada institución posee libertad para establecer el tipo de competencias que espera que sus doctorandos alcancen al finalizar el proceso formativo.

En lo referido al grupo muestral número tres “Opinión de los doctorandos” se utilizó como técnica la cuantificación de la frecuencia de las diez palabras más utilizadas en las respuestas sobre las expectativas que tenían los futuros doctores sobre las competencias que deseaban adquirir al finalizar el programa que cursaban. Se utilizaron para graficar estos resultados las aplicaciones Wordcloud y ggplot, ambas de carácter libre. En la figura uno se evidencian las competencias que esperan adquirir los doctorandos, las cuales fueron agrupadas según su frecuencia.

Luego de determinadas estas competencias se elaboró la tabla 4, donde se explica cada una de estas con el fin de establecer, a través de la literatura, las características de las competencias que se esperan adquirir.

Tras la triangulación del análisis documental y el análisis de las opiniones de los doctorandos se ha elaborado un perfil de egreso, denominado en adelante perfil de egreso estándar para programas de doctorado en educación. Este perfil se ha escrito bajo el modelo presentado por Spronken, Brown y Miroso (2018), quienes utilizan el modelo neozelandés para la declaración de los perfiles de egreso. Este modelo se caracteriza por tres elementos, a saber: 1) la descripción del graduado; 2) las competencias que ha de adquirir este en su formación; y, 3) los atributos o competencias genéricas que desarrollará. El perfil estándar presentado se ha inspirado en los tipos de competencias que fueron determinadas en el Espacio Europeo, considerando que

Tabla 3. El perfil de egreso y su evaluación según la Comisión Nacional de Acreditación

Dimensión (Comisión Nacional de Acreditación, 2013)	Cuarto tramo. Acreditación de un programa por el máximo de años establecidos (8 a 10 años) (Comisión Nacional de Acreditación, 2016, p. 10)	Perfil de egreso como criterio de evaluación (según diversos autores)
Carácter, objetivos y perfil de egreso	<p>Subcriterio 1. Objetivos y perfil de egreso El programa cuenta con objetivos y perfil de egreso explícitos, claramente definidos, consistentes entre sí y coherentes con el carácter académico del programa y la misión de la institución. El perfil de egreso establece con claridad los conocimientos y las habilidades de los graduados para desarrollar investigación original y autónoma.</p> <p>Subcriterio 2. Actualización del perfil de egreso El programa dispone de procedimientos de actualización y validación del perfil de egreso, los que han sido aplicados sistemáticamente.</p>	<p>Verdejo (2008) señala que el perfil de egreso es aquel que contiene el conjunto de competencias que supone un estudiante pondrá al servicio de su profesión. Desde esta perspectiva, la competencia se demuestra en la acción o ejecución. Para poder evaluar el grado de dominio de la competencia se cuenta con el perfil de egreso.</p> <p>Para Knust y Gómez (2009), el perfil de egreso, al dar cuenta de las competencias que han de ser adquiridas en un determinado programa formativo, este se constituye en una herramienta de evaluación del desempeño de los futuros profesionales.</p>

Fuente: Elaboración personal.

Tabla 4. Competencias que ha de adquirir un doctor según las expectativas de los doctorandos chilenos

Referencia de los doctorandos sobre lo que esperan de su formación	Descripción de la competencia (según diversos autores)
Investigación	Dentro de las competencias sobre el proceso de la investigación destacan la capacidad para teorizar y construir modelos y las competencias de escritura científica, así como la habilidad relacional del investigador con los sujetos de investigación, la gestión de datos (Rivas, 2011, p. 36).
Análisis	El pensamiento analítico se define como la capacidad de distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Este tipo de pensamiento se destaca por el detalle, la precisión, la enumeración y la diferencia (Villa y Poblete, 2007).
Escritura académica	Son tres los aspectos fundamentales que deben desarrollarse para dominar esta competencia. Aprender las técnicas de citación científica, aprender el estilo de redacción científico, aprender y conocer la estructura de los trabajos de investigación científicos más comunes: la de la tesis de investigación y la del artículo científico (Rivas, 2011, p. 48).
Conocimiento	Elaborar un marco conceptual: abordar un problema de investigación supone describir el marco de referencia sobre el problema de investigación en el mundo y en el país que se lleva a cabo la investigación (Rivas, 2011, p. 40).
Autonomía	Según Collingwood (cit. por Scott, 2001, p. 55), esta se refiere a la condición de ser la autoridad propia, haciendo afirmaciones o tomando acción por iniciativa propia y no porque esas afirmaciones o acciones sean autorizadas o prescritas por cualquier otro.

Fuente: Elaboración personal.

Fig. 1. Competencias que esperan alcanzar los doctorandos al finalizar su formación.



Fuente: Elaboración personal.

la normativa chilena no hace alusión a estas. A continuación se presenta la propuesta desarrollada.

Perfil de egreso estándar para el grado académico de doctor en educación

Un graduado con el grado de doctor en educación demostrará habilidades altamente desarrolladas en la definición, gestión y comunicación de investigaciones originales en un área especializada.

Definición del campo de estudio

Un doctor en educación realizará una contribución significativa al conocimiento en su campo de especialización, por lo que, al completar sus estudios, será capaz de:

- Realizar investigación de la más alta calidad que aporte al conocimiento disciplinar tanto a nivel nacional como internacional.
- Desarrollar su línea de investigación con el fin de contribuir a la comunidad científica a la cual pertenece.
- Dominar tanto metodologías cuantitativas como cualitativas de tal forma de realizar la elección de esta en función de los objetivos propuestos para una determinada investigación.
- Evaluar y aplicar las técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas con el fin seleccionar aquella que aborde con mayor comprensión los fenómenos a investigar.

Competencias disciplinares

Competencias metodológicas

Competencias instrumentales

Los doctores en educación poseerán las siguientes competencias transferibles:

- Pensamiento crítico.
- Ética.
- Trabajo en equipo.
- Liderazgo.

Estas se presentan a modo de ejemplo, ya que cada institución deberá definir qué competencias genéricas espera desarrollar en sus doctorandos. Se sugiere que cada institución defina qué entiende por cada una de las competencias genéricas con las que se compromete.

Competencias genéricas

4. CONCLUSIONES

El doctorado, grado académico más alto otorgado por una universidad, ha adquirido gran relevancia en una sociedad cada vez más compleja, producto de la globalización, donde el éxito económico es preponderante para los diferentes países. Este nivel educativo comenzó a posicionarse como fundamental para alcanzar las metas de crecimiento y desarrollo económico, pues son los futuros doctores los llamados a hacer frente a las demandas de la sociedad del conocimiento a través de investigaciones originales que permitan solucionar los problemas que emergen producto de los constantes cambios en los que se vive.

Es por esta razón que en Europa se inició en la década de los noventa una convergencia en torno a la educación superior; no obstante, el nivel doctoral quedó rezagado hasta la década siguiente, donde se iniciaron las discusiones sobre lo que debería ser un doctor y cuáles serían las competencias que debía poseer este para fortalecer la investigación y los intercambios tanto de personas como de ideas en un espacio geográfico diverso. En Chile este proceso inició recientemente, específicamente a partir de la consolidación de la acreditación de los programas de educación universitaria, lo que ha colocado de manifiesto el carácter laxo que existe en torno a los programas doctorales y la necesidad de regular estos en función de las demandas tanto nacionales como internacionales.

No es de extrañar que muchos de los programas de doctorado en educación dictados en Chile no posean una certificación de calidad, en específico el 65% de ellos, lo que a la postre significa que no existe una regulación sobre esta, lo que resulta preocupante considerando que con la aprobación de la Ley N°21.091/2018 desde el año 2020 no podrán funcionar programas que no estén acreditados.

Por tal motivo, esta investigación ha indagado tanto en la normativa internacional, específicamente la europea y la nacional, emanada desde la Comisión Nacional de Acreditación, con el fin de establecer parámetros que permitan a las instituciones de educación superior desarrollar perfiles de egreso alineados a programas internacionales reconocidos por su excelencia. De igual forma, se consideró la opinión de los estudiantes de doctorado con el fin de identificar las competencias que esperan adquirir al finalizar el programa que cursan, siendo relevante que lo expresado por los doctorandos se encuentra alineado con las propuestas europeas en cuanto a las competencias de un doctor.

En este sentido, la propuesta realizada, denominada perfil de egreso estándar, pretende contribuir a la generación de perfiles de egreso doctorales tanto en el territorio chileno como en otros países latinoamericanos, pues se constituye como un insumo para los gestores universitarios. En definitiva, se espera que este constituya un modelo para la elaboración de perfiles en las instituciones universitarias y que también se le utilice como herramienta de evaluación de los perfiles ya existentes.

- América Latina. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 3 (1), 104-125.
- Maura, V. G. y Tirados, R. M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 47, 185-209.
- Ministerio de Educación (2018). Base de datos Matrícula Histórica- Informe SIIES. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Möller, I. y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la Educación*, 41, 17-49.
- Namakforoosh, M. (2000) *El proceso de investigación*. Ciudad de México, México: Prentice-Hall Hispanoamericana
- Nebot, I. J. (2009). Introducción. El desafío de los programas de doctorado. En *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Ed.) El doctorado: logros y desafíos* (pp. 11-20). Madrid, España: ANECA LIBRO.
- Núñez Valdés, K. (2017). Evaluación de los aprendizajes sobre ciudadanía: meta evaluación de los instrumentos utilizados en el segundo ciclo básico chileno. *Estudios pedagógicos*, 43 (2), 253-276.
- Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research*. Nueva York, Estados Unidos: Sage Publications.
- Padua, J. (2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Piñuel, J. (2002) *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Galicia, España: Estudios de Sociolingüística 3.
- Rivas, L. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Revista Investigación Administrativa*, 108, 34-54.
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2 (13), 42-74.
- Spronken-Smith, R., Brown, K. y Miroso, R. (2018). Employability and graduate attributes of doctoral graduates. En *Spaces, journeys and new horizons for postgraduate supervision*, (pp. 235-256) Stellenbosch, Sudáfrica: African Sun Media
- Vera, P. (2010). Historia y estado actual de la formación doctoral en Chile. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art47/index.html>
- Verdejo, P. (2008). Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). En *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto 6x4 UEALC* (pp. 155-195) Bogotá, Colombia: ASCUN
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Villaruel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34.