

41

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN UNIVERSITY STUDENTS

Consuelo Nora Casimiro Urcos¹

E-mail: consuelonora@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-3528>

Walther Hernán Casimiro Urcos¹

E-mail: wacaur06@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7876-0681>

Javier Francisco Casimiro Urcos²

E-mail: pierosvet@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5372-2582>

¹ Universidad Privada TELESUP. Perú.

² Universidad Privada Norbert Wiener. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Casimiro Urcos, C. N., Casimiro Urcos, W. H., & Casimiro Urcos, J. F. (2019). Desarrollo de competencias profesionales en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 15(70), 312-319. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Se entiende que las competencias profesionales son todos aquellos conocimientos, habilidades y aptitudes que debe desarrollar un individuo durante su formación en la universidad. De allí que el propósito de la presente investigación haya sido determinar ese nivel de desarrollo en estudiantes universitarios. Para ello se realizó un estudio descriptivo con diseño transeccional. La muestra fue de 99 estudiantes, todos de Derecho Corporativo de la Universidad Privada TELESUP de Perú, año 2018. Se utilizó la encuesta como técnica y un cuestionario como instrumento, el cual estuvo conformado por 24 ítems, cada uno con las siguientes alternativas de respuesta: siempre, frecuentemente, algunas veces y nunca. Los resultados arrojaron que el nivel de desarrollo de la variable del estudio, en sus tres dimensiones: "Competencias psicológicas", "Competencias participativo-sociales" y "Competencias técnicas", fue poco eficiente. Sin embargo, esto no incidió significativamente para señalar que estos estudiantes presentaron un nivel moderado de competencias profesionales.

Palabras clave:

Competencias profesionales, competencias psicológicas, competencias participativo-sociales, competencias técnicas, derecho corporativo, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

It is understood that professional competences are all those knowledge, skills and aptitudes that an individual must develop during the university training. Hence, the purpose of this research has been to determine that level of development in university students. For this, a descriptive study with trans sectional design was carried out. The sample was 99 students, all of Corporate Law of the Private University TELESUP of Peru, 2018. The survey was used as a technique and a questionnaire as an instrument, which consisted of 24 items, each with the following response alternatives: always, frequently, sometimes and never. The results showed that the level of development of the study variable, in its three dimensions: "Psychological Competences", "Participatory Social Competences" and "Technical Competences", was not very efficient. However, this did not significantly influence to point out that these students presented a moderate level of professional competences.

Keywords:

Professional competences, psychological competences, participatory-social competences, technical competences, corporate law, university students.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones de educación superior (IES) se han visto en la necesidad de transformarse, como consecuencia de la globalización y de la aparición de la sociedad de la información y del conocimiento. Existe una gran brecha entre los conocimientos y destrezas de los egresados de las IES y las necesidades que demanda la sociedad actual, razón por la que se les exige formar a profesionales con habilidades, destrezas y capacidades, acordes con los cambios que se están produciendo, de modo que puedan integrarse a sus puestos de trabajo articulando la creatividad y la innovación para solucionar las problemáticas complejas reales que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida, cuya solución no se encuentra en respuestas altamente estructuradas aprendidas de manera acrítica en las instituciones educativas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), planteó que las nuevas generaciones del siglo XXI debían prepararse con competencias que les permitan construir su futuro. De allí que en las universidades deban crearse espacios para desarrollar el saber ser y el saber convivir de los estudiantes, a partir de un modelo educativo más abierto, flexible, permanente y, sobre todo, vinculado con los sectores productivos, a fin de que se desarrollen las competencias profesionales (Tünnermann & López, 2000)

Como bien lo señala Llano (2003), la institución universitaria tiene como principal fin proporcionar una adecuada preparación técnica y profesional a quienes se están formando, y no solo limitarse a la transmisión de saberes instrumentales. Esto amerita, para Veldhuis (1997); y Naval (2000), el desarrollo de competencias, las cuales, según Ruiz Pimentel, Ruiz Vallejo & García Oramas (2012), *“están vinculadas a la actividad laboral, en una tríada importantísima: el saber, el saber hacer y el hacer”* (p. 2)

De allí que se hable de competencias profesionales, las cuales son consideradas como un conjunto de atributos personales, que incluyen: capacidades, rasgos de personalidad, aptitudes, actitudes, valores, propiedades personales y recursos individuales.

Por eso los programas educativos de las IES deben gestionar el desarrollo de tales competencias, con una visión holística e integral, que modele un proceso docente capaz de formar ese profesional versátil, creativo y competente al que se aspira (Callejas, Carballo, Luján & Callejas, 2017). Por supuesto, todo ello implica concebir un currículo que conciba las competencias profesionales en la

formación del graduado, en correspondencia con las características y naturaleza de los procesos productivos.

Según Ugarte & Naval (2010), pueden desarrollarse a partir del trabajo teórico-práctico que se hace en las diferentes asignaturas. De allí que esta investigación se haya planteado, como objetivo general, determinar el nivel de desarrollo de la competencia profesional de los estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad TELESUP. Esto es el grado de desarrollo de la competencia en términos de desempeño idóneo que responde a un proceso dinámico de interacción disciplinar. Para ello es necesario tener clara la noción sobre competencia, luego sobre competencia profesional.

DESARROLLO

En diferentes ámbitos disciplinares se ha extendido el uso del término competencia, donde ha tomado fuerza por la intención y la finalidad con el que es utilizado, a pesar de ser cuestionado por muchos investigadores por sus múltiples acepciones. Este posee una carga histórica, vinculada al uso que se da a dicho término; etimológicamente, tiene dos orígenes; de estos el que interesa para la presente investigación es el que está asociado a la noción de competente, apto, idóneo, que en realidad responde a la idea de hacer algo con pericia, idoneidad; es decir, hacerlo bien, con conocimiento y, fundamentalmente, con capacidad para resolver problemas, bien sea en el mundo empresarial o en el científico.

En el ámbito educativo, la noción de competencia se hace presente cuando se logra el aprendizaje, producto de los conocimientos académicos y el ejercicio laboral, con el fin de transferir las potencialidades del individuo a los diversos entornos cultural, productivo y social de la sociedad actual. Estas competencias se construyen mediante un proceso formativo del alumno y del accionar diario del profesor de una situación de trabajo a otra, convirtiéndose así en competencias profesionales (Ruiz Pimentel, et al., 2012).

Otro aspecto considerado en el escenario de las competencias es la necesidad de socializar algunas de las principales interrogantes que desde el enfoque por competencias, han permitido sistematizar una vía para la planificación, administración y evaluación de los diseños curriculares. De allí que se plantee hoy la formación, actualización y el perfeccionamiento de los docentes en la formulación de competencias, a partir de los elementos que las conforman (cognitivo, socioafectivo, conductual y ético), dado el auge que su uso ha cobrado desde su incorporación al mundo educativo.

Es así como las competencias constituyen la fuente de las experiencias innovadoras en las IES, por cuanto se busca romper con la rutina y convivir con los profundos cambios de la sociedad y de las organizaciones o instituciones de educación superior, impactadas por la globalización, exclusión, la inclusión, la multiculturalidad, la heteronomía, la autonomía y el desarrollo sostenible, entre las categorías que emergen para buscar un lugar en el currículo.

La competencia profesional corresponde a las capacidades y habilidades que desarrolla una persona durante su formación en las IES. De manera que esta es el resultado del proceso de cualificación que le permite saber si está capacitada para desempeñarse en esa profesión u ocupación determinada.

Para Gómez-Rojas (2015), la competencia profesional implica la aplicación de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio, por parte de la persona, cuando esta cumple las funciones, tareas y roles que le corresponden en las diferentes situaciones referidas a su ejercicio como profesional.

La integración de las competencias profesionales en la trayectoria curricular implica que se generen acciones cónsonas con el perfil del egresado y que puedan llevarse a cabo durante los procesos didácticos. Además, existen investigaciones acerca de este tema que permiten evidenciar que el desarrollo de las competencias profesionales es del interés de las IES de diferentes países del mundo (Ruiz Pimentel, et al., 2012; Tejada & Ruiz, 2016; Morita-Alexander, García-Ramírez & Escudero-Nahón, 2016; Callejas, et al., 2017).

Para Fernández (2016), en el escenario curricular las competencias se clasifican en: (a) básicas, (b) genéricas y (c) específicas. Las competencias básicas son fundamentales para la vida y el desempeño. Constituyen la base para promover el desarrollo de los demás tipos de competencias, ya que posibilitan el análisis, la comprensión, la resolución de problemas cotidianos y el procesamiento de la información. Por su parte, las competencias genéricas son comunes a varias ocupaciones o profesiones, sin estar ligadas a ninguna de manera particular. El desarrollo de estas competencias aumenta la posibilidad de empleo. Finalmente, las competencias específicas se refieren a la determinada ocupación o profesión, de allí que tengan un alto grado de especialización y, por ende, requieran formación especial.

Por otra parte, los aspectos conceptuales de las competencias profesionales, según Fernández (2016), vienen determinados por:

- a. La aplicabilidad y su relación con la capacidad de desarrollo personal y profesional que tengan los profesionales.
- b. La capacidad reflexiva que debe poseer el profesional.
- c. La capacidad de actuación y de gestión que todo profesional debe mostrar.
- d. La capacidad de relacionarse y de interacción que debe poseer un profesional.

Ahora bien, la importancia de la presente investigación radica en que sus resultados no solo permitirán conocer el nivel de desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de la Universidad Privada TELESUP, sino que también suministrarán información que puede ser de utilidad para una nueva estructura de su mapa curricular, a fin de que esos profesionales se formen en atención a lo que se requiere para el desarrollo del país (Segovia, Salmerón & Tovar, 2013).

Según algunos autores (García, 2006; entre otros), hay que centrarse en algunas competencias, consideradas fundamentales dentro de las que debe desarrollar un alumno universitario. Para García (2006), son estas: responsabilidad, autoconfianza, resolución de problemas, habilidades comunicativas, razonamiento crítico, flexibilidad, trabajo en equipo, iniciativa, planificación, innovación, creatividad. Todas estas competencias son esenciales que desarrolle un profesional, de allí que la mayoría de ellas sean consideradas competencias genéricas.

Son varios los desafíos que enfrentan las IES para dar cuenta de su impacto en la sociedad, la cual demanda de profesionales bien preparados y comprometidos con el desarrollo social. Entre los desafíos de la educación superior, según Otero (2016), están los siguientes:

- Fortalecer las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión, con miras a mejorar la calidad de la educación en todas sus dimensiones, tomando en consideración la necesidad de promover el desarrollo armónico de las actividades académicas.
- Mejorar las condiciones competitivas de las instituciones universitarias, en pro de fortalecer la calidad de la educación superior, al disminuir considerablemente las diferencias existentes.
- Crear nuevas instituciones universitarias que cuenten con planes de desarrollo en los cuales se visualicen las estrategias contextualizadas que deben ser asumidas para que las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión puedan articularse a procesos educativos de calidad.
- Promover la participación de todos los actores universitarios en procura de la calidad de la educación

superior que se necesita, con visión democrática y cultural, mediante el diseño de nuevas formas de organización con base en procesos autónomos, auditable y descentralizados.

En definitiva, las IES tienen un rol determinante para contribuir con el desarrollo del país a través de los profesionales que de ellas egresan.

MATERIALES Y MÉTODOS

El nivel de la investigación es descriptivo porque se buscó medir o recoger información sobre los conceptos o las variables que se refieren en la investigación de manera independiente (Hernández Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El diseño es transeccional descriptivo porque se midió en un grupo de personas una variable y se proporcionó su descripción a partir de dimensiones.

La población estuvo conformada por los estudiantes de Derecho Corporativo del turno lunes, miércoles y viernes presencial de los ciclos 10mo., 11avo. y 12avo. de la Universidad Privada TELESUP.

La muestra es no probabilística, censal e intencionada y estuvo integrada por un total de 156 estudiantes de los tres últimos ciclos (Tabla 1). Vale destacar que durante los días que se aplicó el instrumento solo se pudo recoger información de 99 estudiantes, a partir de ellos se procedió a realizar los estadísticos recesivos.

Tabla 1. Muestra de la investigación.

Carrera profesional	Modalidad	Turno	Ciclo	Total
Derecho Corporativo	Presencial	LMV	10	32
Derecho Corporativo	Presencial	LMV	11	76
Derecho Corporativo	Presencial	LMV	12	48
Total				156

La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. Este último fue adaptado a la población para recopilar la información, a partir de procedimientos que aseguraron su validez y confiabilidad.

El cuestionario lo integraron 24 ítems, organizados en tres dimensiones: competencias psicológicas, competencias participativo-sociales y competencias técnicas. Cada uno presentó cuatro alternativas de respuesta: Siempre (S), Frecuentemente (F), Algunas veces (AV) y Nunca (N) (Tabla 2). Sin embargo, el encuestado solo pudo marcar una alternativa como respuesta. Se aplicó a una muestra de 99 estudiantes.

Tabla 2. Especificaciones para el cuestionario sobre competencias profesionales.

Dimensiones	Estructura del cuestionario		Porcentaje
	Ítems	Total	
Competencias psicológicas	1, 2, 3, 4, 5, 6	6	25
Competencia participativo-sociales	7,8,9,10,11,12,13,14	8	33,3
Competencias técnicas	15,16,17,18,19,20,21,22,23,24	10	41,7
Total ítems		24	100

El criterio de confiabilidad del instrumento se determinó por el coeficiente de Alfa de Cronbach. Para esto solo se necesitó una administración del instrumento de medición, el cual produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas. Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en la respuestas dentro de cada ítem, mayor será el alfa de Cronbach. El coeficiente Alfa obtenido es de 0,910, lo cual permite decir que el test en su versión de 24 ítems tiene una muy alta confiabilidad (Tabla 3).

Tabla 3. Confiabilidad del Instrumento Competencias profesionales.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,910	24

También se determinó la consistencia interna, en la Tabla 4 se demuestra que el test en su totalidad la presenta.

Tabla 4. Estadísticos del total de elementos.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pre1.1	78.35	84.421	.392	.909
pre1.2	78.24	83.763	.518	.907
pre1.3	78.14	83.550	.559	.906
pre1.4	78.58	80.667	.536	.906
pre1.5	78.58	82.140	.478	.907
pre1.6	78.38	81.816	.595	.905
pre1.7	78.45	83.281	.433	.908
pre1.8	78.38	81.479	.663	.904
pre1.9	78.33	82.267	.557	.906
pre1.10	78.44	82.270	.543	.906
pre1.11	78.35	81.979	.598	.905
pre1.12	78.11	84.039	.542	.907
pre1.13	78.46	81.851	.598	.905
pre1.14	78.36	83.160	.491	.907
pre1.15	78.54	83.514	.426	.908
pre1.16	78.48	81.473	.558	.906
pre1.17	79.32	84.768	.214	.915
pre1.18	78.76	79.700	.585	.905
pre1.19	78.73	80.094	.497	.908
pre1.20	78.41	81.107	.642	.904
pre1.21	78.47	82.146	.515	.907
pre1.22	78.46	81.514	.667	.904
pre1.23	78.39	81.418	.631	.904
pre1.24	78.42	81.972	.525	.906

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que *“la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes”* (Messick, 1980), en este mismo sentido Cronbach (1984, p. 126) señala que *“la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo”* (p. 126)

La validez del test fue establecida averiguando la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de

información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial exploratorio.

Adicionalmente, se obtuvo la medida de adecuación muestral del test Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett para las tres dimensiones consideradas: competencias psicológicas, competencias participativo-sociales y competencias técnicas.

El instrumento de medición en su dimensión: “Competencias psicológicas” presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems (Tabla 5).

Tabla 5. KMO y prueba de Competencias psicológicas.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.760
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	137,274
	gl	15
	Sig.	,000

El instrumento de medición en su dimensión: “Competencias participativo – sociales” presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems (Tabla 6).

Tabla 6. KMO y prueba de Competencias participativo – sociales.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.831
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	202,306
	gl	28
	Sig.	,000

El instrumento de medición en su dimensión: Competencias técnicas presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems (Tabla 7).

Tabla 7. KMO y prueba de Competencias técnicas.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,835
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	171,562
	gl	21
	Sig.	,000

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de la aplicación de los cuestionarios a la muestra objeto de la presente investigación y procesada la información obtenida (calificación y baremación), se procedió a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, lo cual permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias para el presente trabajo, y cuyos resultados se presentan a continuación.

Dimensión 1: Competencias psicológicas

En la Tabla 8 y la Figura 1, se evidencia que existe un 16% que presenta competencias psicológicas deficientes, el 47,5% presenta competencias psicológicas poco eficientes y 36,4% consideran que sus competencias psicológicas son eficientes.

Tabla 8. Frecuencia de Competencias psicológicas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	competencias psicológicas deficientes	16	16.2	16.2	16.2
	competencias psicológicas poco eficientes	47	47.5	47.5	63.6
	competencias psicológicas eficientes	36	36.4	36.4	100.0
	Total	99	100.0	100.0	

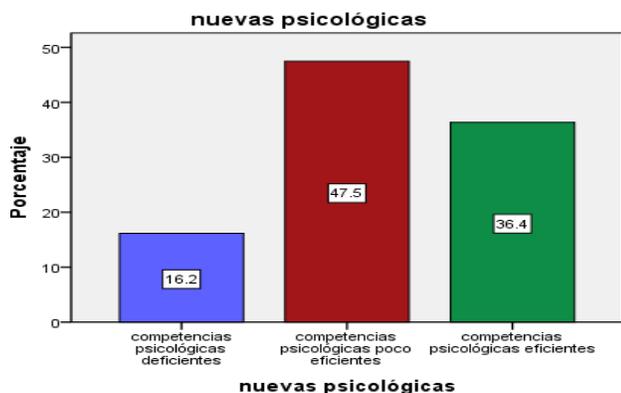


Figura 1. Competencias psicológicas.

Dimensión 2. Competencias participativo – sociales

En la Tabla 9 y la Figura 2, se puede apreciar que existe un 15,2% de los estudiantes que presenta competencias participativo – sociales deficientes, el 54,5% son poco eficientes en sus competencias participativo – sociales y el 30,3% consideran que sus competencias participativo – sociales son eficientes.

Tabla 9. Frecuencia de Competencias participativo – sociales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	deficientes competencias participativo - social	15	15.2	15.2	15.2
	poco eficientes competencias participativo - social	54	54.5	54.5	69.7
	eficientes competencias participativo - social	30	30.3	30.3	100.0
	Total	99	100.0	100.0	

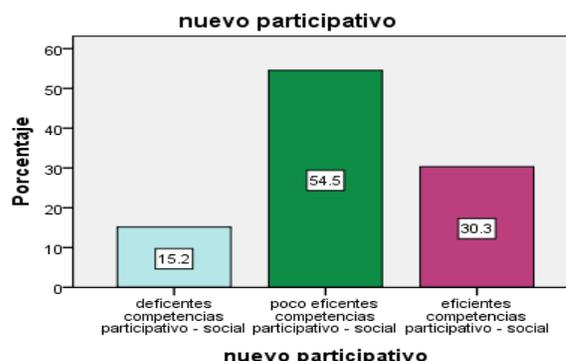


Figura 2. Competencias participativo – sociales.

Dimensión 3. Competencias técnicas

En la Tabla 10 y la Figura 3, se puede observar que existe un 25,3% de los estudiantes que presenta competencias técnicas deficientes, el 46,5% son poco eficientes en sus competencias técnicas y el 28,3% consideran que sus competencias técnicas son eficientes.

Tabla 10. Frecuencia de Competencias técnicas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	competencias técnicas deficientes	25	25.3	25.3	25.3
	competencias técnicas poco eficientes	46	46.5	46.5	71.7
	competencias técnicas eficientes	28	28.3	28.3	100.0
	Total	99	100.0	100.0	

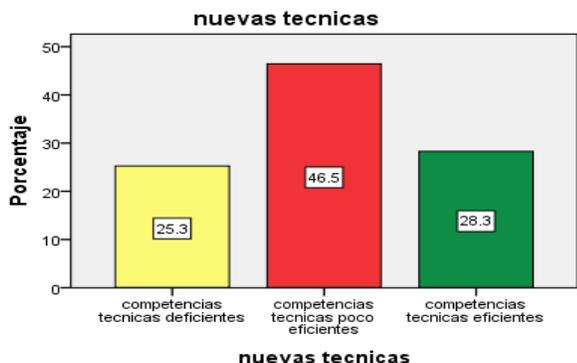


Figura 3. Competencias técnicas.

Variable 1. Competencias profesionales

En la Tabla 11 y la Figura 4, se puede comprobar que los estudiantes de Derecho Corporativo presentan competencias profesionales moderadas en un 49,5%

Tabla 11. Frecuencia de Competencias profesionales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel de Competencias profesionales bajo	17	17.2	17.2	17.2
	Nivel de competencias profesionales moderado	49	49.5	49.5	66.7
	Nivel de competencias profesionales óptima	33	33.3	33.3	100.0
	Total	99	100.0	100.0	



Figura 4. Competencias profesionales.

CONCLUSIONES

En relación con el nivel de desarrollo de la competencia profesional de los estudiantes de Derecho Corporativo de la Universidad Privada TELESUP, se pudo comprobar que: El 47,5% de los estudiantes presentan competencias psicológicas poco eficientes; el 54.5% de los estudiantes tienen competencias participativo- sociales poco eficientes; el 46.5% de los estudiantes desarrollan competencias técnicas poco eficientes.

En fin, luego del proceso de análisis realizado a las tres dimensiones y a la variable, se puede concluir que los estudiantes de Derecho Corporativo de la Universidad Privada TELESUP, desarrollan un nivel moderado de competencias profesionales, el cual corresponde al 49.5%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Callejas, J. C., Carballo, E., Lujan, J. E., & Callejas, J. C. (2017). Metodología del diseño curricular basado en competencias profesionales. *Revista Científica EPIS-TEMIA*, 1(1), 1-13. Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/EPT/article/view/573>

Cronbach, L. (1984). *Lo esencial de las pruebas psicológicas*. Nueva York: Harper & Row.

Fernández, B. (2016). *Construcción de competencias y su relación con los fines de la educación*. (Tesis doctoral). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

García, A. (2006). Diseño del aprendizaje basado en competencias. *Jornada Les competencias eix de la planificació curricular*. Girona: Universidad de Girona.

Gómez-Rojas, J. P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 38(1), 49-55. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2015/cma151g.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández C., C. y Baptista L, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill Education.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad: la universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Messick, S. (1980). Test validity and ethics of assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1981-27017-001>
- Morita-Alexander, A., García-Ramírez, M. T., & Escudero-Nahón, A. (2016). Análisis de la percepción de las competencias genéricas en instituciones de educación superior en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 69-78. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Morita.pdf
- Naval, C. (2000). Educación y derechos humanos. *Humana Lura*, 10, 43-59.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: Ediciones UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. París: Ediciones UNESCO.
- Otero, G. (2016). *Referentes teóricos para aproximarse a la calidad de la educación universitaria politécnica, desde la perspectiva de la responsabilidad social, en la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre"* (Tesis doctoral). Caracas: Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre.
- Ruiz Pimentel, S., Ruiz Vallejo, S., & García Oramas, M. J. (2012). Competencias profesionales en estudiantes de Psicología. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4). Recuperado de <https://www.gjcpc.org/pdfs/2012-Lisboa-057.pdf>
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70643085001.pdf>
- Tünnermann, C., & López, F. (2000). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Ugarte, C., & Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>
- Veldhuis, R. (1997). *Educación para la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales*. Estrasburgo: Consejo para la Cooperación Cultural.