

**EXPERIENCIA DOCENTE EN LA
APLICACIÓN DEL ENFOQUE POR
COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN
SUPERIOR⁹⁰**

**TEACHING EXPERIENCE IN THE
APPLICATION OF THE SKILLS APPROACH
IN HIGHER EDUCATION**

Otoniel Serrano de Santiago⁹¹

Manuel Ramírez Chávez⁹²

Martha Alicia Méndez Murillo⁹³

Lizzete Gabriela Acosta Cruz⁹⁴

Juan Javier Ramírez Valles⁹⁵

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.⁹⁶

⁹⁰ Derivado del proyecto de investigación: experiencia docente en la aplicación del enfoque por competencias en educación superior

⁹¹ Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjeras Inglés, Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, Maestro en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Zacatecas, Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Docente, Universidad Autónoma de Zacatecas, correo electrónico: serranodesantiago@uaz.edu.mx.

⁹² Licenciado en Lenguas Extranjeras en Docencia, Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestro en Humanidades y Procesos Educativos, Universidad Autónoma de Zacatecas, Docente, Universidad Autónoma de Zacatecas. correo electrónico: manuel86ramirez@uaz.edu.mx.

⁹³ Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjeras Inglés, Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, Maestra en Docencia y Procesos Institucionales, Universidad Autónoma de Zacatecas, Doctora en Ciencias en el Área de Pedagogía, Instituto de Ciencias, Humanidad y Tecnologías de Zacatecas, Docente, Universidad Autónoma de Zacatecas, correo electrónico: martha.mendez@uaz.edu.mx.

⁹⁴ Licenciada en Enseñanza de Lenguas, Universidad Autónoma de Colima, Maestra en Educación, Universidad Autónoma de Fresnillo, Doctora en Intervención Psicológica y Educativa, Centro de Crecimiento Humanista, Docente, Universidad Autónoma de Zacatecas, correo electrónico: lizzeteacosta@uaz.edu.mx.

⁹⁵ Licenciatura en Lenguas Extranjeras en Docencia, Universidad Autónoma de Zacatecas, correo electrónico: attilamorder247@gmail.com.

⁹⁶ Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. www.rediees.org

10. EXPERIENCIA DOCENTE EN LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR⁹⁷

Otoniel Serrano de Santiago⁹⁸, Manuel Ramírez Chávez⁹⁹, Martha Alicia Méndez Murillo¹⁰⁰, Lizzete Gabriela Acosta Cruz¹⁰¹, Juan Javier Ramírez Valles¹⁰²

RESUMEN

El presente trabajo centra la atención en las condiciones generadas por la implementación del modelo por competencias en el proceso de enseñanza del profesor universitario. Las necesidades de la sociedad actual demandan un docente que esté a la altura de los retos que representa la educación en el nivel superior por ser la antesala de la integración de egresados al mercado laboral en las diferentes áreas del conocimiento.

La formación y actualización del docente es de vital importancia para llevar a cabo procesos pedagógicos que aseguren el funcionamiento de la sociedad por medio de los procesos formativos de calidad por los que deben transitar los estudiantes. En este sentido el proceso investigativo se lleva a cabo en docentes de educación superior, es un estudio cualitativo de tipo descriptivo con el fin de recuperar la experiencia de docentes que vivieron el cambio al modelo por competencias y que laboran en un programa que su conformación se dio con base en este modelo, por medio de esto conocer las implicaciones que ha tenido.

Los resultados muestran los retos experimentados por los docentes en el proceso de aplicación del modelo por competencias, lo cual abre la posibilidad de establecer un

⁹⁷ Derivado del proyecto de investigación: experiencia docente en la aplicación del enfoque por competencias en educación superior

⁹⁸ Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjeras Inglés, Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, Maestro en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Zacatecas, Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Docente, Universidad Autónoma de Zacatecas, correo electrónico: serranodesantiago@uaz.edu.mx.

⁹⁹ Licenciado en Lenguas Extranjeras en Docencia, Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestro en Humanidades y Procesos Educativos, Universidad Autónoma de Zacatecas, Docente, Universidad Autónoma de Zacatecas. correo electrónico: manuel86ramirez@uaz.edu.mx.

¹⁰⁰ Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjeras Inglés, Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, Maestra en Docencia y Procesos Institucionales, Universidad Autónoma de Zacatecas, Doctora en Ciencias en el Área de Pedagogía, Instituto de Ciencias, Humanidad y Tecnologías de Zacatecas, Docente, Universidad Autónoma de Zacatecas, correo electrónico: martha.mendez@uaz.edu.mx.

¹⁰¹ Licenciada en Enseñanza de Lenguas, Universidad Autónoma de Colima, Maestra en Educación, Universidad Autónoma de Fresnillo, Doctora en Intervención Psicológica y Educativa, Centro de Crecimiento Humanista, Docente, Universidad Autónoma de Zacatecas, correo electrónico: lizzeteacosta@uaz.edu.mx.

¹⁰² Licenciatura en Lenguas Extranjeras en Docencia, Universidad Autónoma de Zacatecas, correo electrónico: atilamorder247@gmail.com.

programa de formación del profesorado universitario focalizado en las áreas de oportunidad, para atenuar los remanentes de la aplicación precipitada de este enfoque en Educación Superior.

ABSTRACT

The following paper focuses on the conditions generated by the competency model implementation in the teaching processes led by higher education professors. Current society demands that teachers face the trial of the accelerated changes and challenges that higher education presents in order to design didactic units in order to develop qualified skills. This educational level is the link for the integration of professionals in any science area to society, this is why demands are important due to the work force market profile.

Teaching training is vital in order to carry out formative pedagogic processes that ensure society well-functioning by means of integral instruction of students. In this sense the inquiry process takes place considering higher education teachers by a descriptive qualitative study which leads to data collection regarding teachers that experienced the breakthrough of the competency model in order to gather information about their involvement and implications in a program that since its foundation was generated by the competency model method.

Results show challenges applying the competency model, in order to cope with the latter, a specific training program might be a solution in order to enhance skills and abilities that were not developed due to haste in the execution of this approach.

PALABRAS CLAVE: Competencias Docentes, Educación Superior, Tendencias Internacionales

Keywords: Teaching competence, Higher Education, International Trends

INTRODUCCIÓN

La integración del modelo por competencias y los avances científicos y tecnológicos de los últimos años, han dado como resultado cambios de gran impacto en el campo de la educación. Los niveles educativos desde preescolar hasta superior (para el caso de México), han sido inmersos en una vorágine de ideas en la forma de concebir los procesos educativos. Por ende, las exigencias para todos sus actores, incluidos los profesores, que como responsables de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, requieren de perfiles específicos para brindar a estudiantes la atención requerida, así como de todas las actividades que realizan en las instituciones.

Con el fin de teorizar en torno a las competencias docentes, es necesario proveer una definición de las mismas. En *Aspects of Theory of Syntax* (2015), a partir de las teorías del lenguaje, Noam Chomsky estableció el concepto, y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. Una competencia en educación es: un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una actividad o una tarea.

Bajo una perspectiva distinta, Phillipe Perrenoud (2018) señala que, las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes, más bien los movilizan e integran; implican flexibilidad en la movilización e integración de elementos porque cada situación es única. Entonces, no son los mismos conocimientos, habilidades y actitudes los integrados para la ejecución de una tarea, solución de un problema, etc. El autor también describe las acciones implicadas, se realizan de un modo más o menos consciente y rápido, para adaptarlas a la situación. Considera también estas capacidades se desarrollan mediante la escolarización, así como en la práctica cotidiana. Aunque define las competencias para los docentes de educación básica es importante señalar la concepción según Perrenoud (2018), porque pueden ser consideradas básicas para cualquier docente frente a grupo, las define como sigue:

1.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje: esta competencia implica el conocimiento de los contenidos de la disciplina y su traducción en objetivos de aprendizaje, así como planificar dispositivos y secuencias didácticas. El autor también menciona, la

necesidad de trabajar a partir de las representaciones de los estudiantes, esto es, de las características de cada uno, entendiendo que ya cuentan con ciertos conocimientos, habilidades y actitudes. Es también importante actuar a partir de los errores y obstáculos de los procesos.

2.- Gestionar la progresión de los aprendizajes: concebir y hacer frente a las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos y establecer vínculos con las teorías que sostienen las experiencias de aprendizaje. Observar y evaluar a los alumnos con base en un enfoque formativo, tomar en cuenta los objetivos de la educación como longitudinales, esto es, desde el momento en que ingresan al sistema educativo y su desarrollo en etapas posteriores.

3.- Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación: dar atención al grupo tomando en cuenta su heterogeneidad, y abrir el salón de clase para considerar cuestiones externas; trabajar en el desarrollo de la cooperación entre alumnos para ayuda y enseñanza mutua, y practicar el apoyo integrado, es decir, con personas que tienen grandes dificultades, acompañarlos y diseñar estrategias para avance educativo.

4.- Implicar al alumnado en su aprendizaje y su trabajo: fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido de las tareas escolares y desarrollar la capacidad de autoevaluación. Instituir y hacer funcionar un consejo de grupo o escuela donde se negocien con los estudiantes varios tipos de reglas y acuerdos. Es también esencial ofrecer a los aprendices actividades de formación opcionales, en las que decidan qué quieren o no hacer.

5.- Trabajar en equipo: desempeñarse en colectivo supone más oportunidades de llegar a un acuerdo y ayudarse mutuamente para afrontar retos de la práctica docente, y hacer frente a posibles conflictos. La formación y renovación de un consejo pedagógico también es importante para tener soporte e ideas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6.- Participar en la gestión de la escuela: se pretende que el docente tome parte en la elaboración y negociación de un proyecto institucional para administración adecuada de los recursos de la escuela (material y económico). Además de esto, involucrar en la escuela a los actores próximos al contexto para mejor coordinación y fomento.

7.- Informar e implicar a los padres: los docentes deberán integrar a los padres de familia para hacerlos corresponsables en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se establecerán reuniones dirigidas por el profesor de carácter informativo y de debate.

8.- Utilizar las nuevas tecnologías: en la era del conocimiento, el uso de las nuevas tecnologías para la información y la comunicación son importantes en el aula. El docente al dominar estas herramientas podrá integrarlas de modo novedoso, de acuerdo a los procesos ya establecidos. El uso adecuado también de procesadores de textos, le permitirá una mejor administración de elementos, como lo son registro de tareas, asistencias, participaciones, notas, etc.

9.- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión: los docentes de alguna forma tienen la obligación de educar con el ejemplo, buscarán prevenir la violencia en la escuela y fuera de ésta, luchará contra los prejuicios y la discriminación por razones de sexualidad, etnias y demás cuestiones sociales. Asimismo, colaborar activamente en la creación de reglas de vida común en la escuela, también desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia en los estudiantes.

10.- Gestionar la formación continua: el docente deberá saber explicitar sus prácticas, es decir, poder justificarlas de la mejor forma de acuerdo a las teorías, reglamentos, objetivos de la educación etc., por lo que tendrá que ser consciente de lo que hace para no ser tomado por sorpresa y realizar prácticas anti-educativas. Por lo anterior, se establecerá un programa de formación continua propia, en caso de ser posible negociar un proyecto de capacitación común para todos los docentes de la escuela.

En definitiva, la función del profesor de antaño ha cambiado, en el sentido de las funciones que desempeña, en el pasado, la función del docente era ser solamente conductor de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. En la actualidad, su función pone en juego diferentes capacidades, estos cambios han generado que el enseñante se vea obligado a dedicarse a la investigación, trabajo colegiado y otras tareas. Es natural que, teniendo múltiples tareas, haya mayores exigencias en cuanto a las responsabilidades que tienen, especialmente para docentes universitarios (Tunnerman, 2003).

La educación superior en el caso de México, es entendido como el nivel educativo conformado de un conjunto de instituciones públicas y privadas, con régimen jurídico, ofertas profesionales y de postgrado, siendo así, el que tiene mayor impacto en el medio social y contextual. La UNESCO define a la educación superior como base para el desarrollo de la sociedad, expresa lo siguiente: "Nunca antes en la historia el bienestar de las naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y el alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior" (1998).

Las habilidades profesionales necesarias, se describen ahora como competencias, y según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), competencia, es la capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y práctica. Estas son necesarias para el desempeño eficaz de cierta actividad o función, se prevé se haga de forma eficiente, eficaz y creativa, es así como la capacidad de un sujeto estará determinada y será evaluada de acuerdo al nivel de desempeño mostrado en cierto contexto y que sea verificable, que sea no solamente resultado de la instrucción, sino también de la experiencia en situaciones específicas de la profesión (OIT, 2002).

En este contexto de cambio, a partir del año 2000, académicos de las IES de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos), iniciaron con una consulta para determinar las competencias genéricas y específicas en las diferentes carreras universitarias. Lo anterior contribuiría a la elaboración de planes de estudio flexibles, donde el factor común sería la descripción de las competencias. La consulta se realizó a empleadores, académicos y graduados en diferentes áreas y universidades de países europeos. Al proyecto, se le dio el término *tune* (afinar), el cual no pretende hacer cambios a los programas, ni eliminar la diversidad de planes e ideas ya existentes en las diferentes instituciones de los países partícipes del proyecto, sino la equivalencia, extendiéndose así a la comunidad europea (García & Morant, 2005). Lo anterior no pasó desapercibido en el contexto Latinoamericano, participando diferentes universidades de los distintos países para desarrollar el Tuning Latinoamérica, adaptando los objetivos a la realidad contextual (Beneitone et al., 2007).

En México, uno de los primeros cambios o efectos, dio pauta para que diferentes universidades mexicanas se reunieran con la finalidad de llegar a un acuerdo en la

equiparación de créditos de sus diferentes carreras, esto con el fin de lograr movilidad por parte de estudiantes y maestros, así como la validez de los estudios entre universidades con carreras similares o iguales, resultado en la conformación del CUMEX (Ramírez y Medina, 2008).

Como resultado de las tendencias internacionales y nacionales, se desarrolla en la Universidad Autónoma de Zacatecas un proyecto para dar respuesta a las incertidumbres internacionales del presente siglo, llamado Modelo Educativo UAZ Siglo XXI. Según el documento: “Responde al desafío fundamental de orientar las potencialidades de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura hacia las necesidades del desarrollo sustentable, social, natural y económico” (Jiménez, 2005, p. 6). Es así como se plantea el nuevo modelo académico y se inicia con una reestructuración de la vida organizacional de la UAZ en todos sus aspectos. Por esta razón se hacen reestructuraciones en los diferentes programas académicos, hasta 2018 el programa de más reciente creación fue el de Lenguas Extranjeras, iniciando en 2011 y siendo constituido desde cero con base en el modelo por competencias.

A partir de la integración de los proyectos Tuning en los diferentes contextos, es observable que el docente universitario se encuentra en medio de una situación que implica retos, los cambios acelerados en todos los campos del conocimiento, significan exigencias que el docente debe sortear. Ser parte de la aldea planetaria supone un profesional de la educación que cumpla con las exigencias que le demandan las nuevas políticas internacionales. El profesor no puede estar apartado de los sucesos del mundo; el salón de clases antes cerrado, debe ser ahora un espacio abierto para el aprendizaje, se transforma en facilitador, más no en único poseedor de conocimiento.

Estos retos han dado como resultado en la indagación de la aplicación del modelo, Moreno (2010) hace una crítica a las instituciones de educación superior, por el hecho de aplicar el paradigma sin entenderlo por completo. Afirma, además, que la única forma en que el currículum funciona es cuando es entendido por quienes lo emplean, es decir, los profesores. Se propone que las instituciones den suficientes experiencias (capacitación) a los docentes para permitir entender con claridad este modelo, y lograr mejores resultados en la aplicación. Es también importante generar en los docentes emociones positivas y productivas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, Díaz-Barriga (2014) afirma que el problema principal es que los docentes han entendido de manera diferente el enfoque por competencias, esto por lo precipitado de aplicación en los diferentes niveles educativo, por tanto va en congruencia con las diferentes concepciones que los mismos docentes tengan en torno al objetivo del proceso educativo, el rol del estudiante, del mismo docente y del resto de elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunado a lo anterior, Salinas, de Benito y Lizana (2014) describen que las competencias docentes están relacionadas con los nuevos escenarios de aprendizaje, por lo que proponen la profesionalización de los maestros para interactuar con las tecnologías de la información y la comunicación. El desarrollo acelerado de la tecnología ha dado como resultado que sea complicado para el docente dominar sus aspectos y ponerlos en práctica en el salón de clases.

Con el propósito de detectar las competencias docentes necesarias para el nuevo profesor del siglo XXI en Europa, (Oliver, Urbina & Forteza, 2015) concluyen que los enseñantes noveles presentan menor cantidad de problemas con habilidades transversales, por otro lado, los mayores con la práctica docente. En torno a esto se sugiere desarrollar estrategias para el fortalecimiento por diferentes grupos, donde se privilegien las necesidades que cada uno tiene. Esto porque los docentes de educación superior en diferentes contextos encuentran deficiencias específicas. Por lo que debe haber una revisión contextual para la propuesta focalizada.

Por su parte, Vrieling, Stijnen, y Bastiaens (2018) describen que el proceso de la enseñanza por medio de la autorregulación puede ser una respuesta ante las demandas de la sociedad actual; se da en el siguiente orden: planeación, monitoreo, activación de conocimientos previos, autoevaluación de lo aprendido y el trabajo colaborativo con el grupo. Para ser aplicada, el docente debe estar entrenado y de acuerdo en la aplicación del modelo, los estudiantes deben tener conocimiento de las implicaciones de la autorregulación del aprendizaje, el uso de materiales adecuados para lograrlo.

En el mismo orden de ideas, Wang, Du, Meng, Xie y Zhao (2019) declaran la importancia de construir unidades didácticas adecuadas desde su fundamentación, esto con el fin de lograr mejores prácticas docentes y mejores resultados. La construcción de las

mismas debe considerar políticas educativas y reglamentos, organización de los procesos educativos, construcción por medio del trabajo en equipo, diseño de programas de estudio, cultivo de talento, entre otros.

En suma, la educación superior es dependiente de las políticas en el orden internacional y nacional, debido a los avances científicos y tecnológicos generan que en poco tiempo haya conocimiento reciente obsoleto, por lo que las políticas se actualizan (Leigh, 2018). El docente de educación superior, además de los cambios que se presentan en las disciplinas que enseña, debe prestar especial atención a los cambios en las políticas educativas para lograr la formación de profesionales que se integren adecuadamente a la sociedad.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación se basa en estudio cualitativo, de acuerdo con la teoría y objetivos iniciales se hizo esta indagación con el fin de que los sujetos que han pasado por la transición del modelo por competencias relataran su percepción y los cambios que ha representado como profesionales de la Docencia en Educación Superior. La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con los sujetos implicados; hace uso de una variedad de instrumentos para recolectar información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes (Hernández et al., 2014).

En este sentido se enfocó en un fenómeno que todos los participantes experimentaron, en términos de procesos educativos, el cambio al modelo por competencias en educación superior y las repercusiones que esto tuvo para los mismos. La fenomenología tiene como objetivo reducir las experiencias individuales de sus experiencias a descripciones generalizadas del proceso. Este tipo de diseño debe tener claro qué es lo que se experimentó por parte de los participantes y la forma en que vivieron la experiencia. Una de las características distintivas de este tipo de diseños, es el énfasis en el punto de vista del sujeto en relación con la experiencia, esto permitió hacer una reflexión libre de prejuicios y sin intervención de la forma de pensar del investigador. El sujeto logra expresar su experiencia

y puede que haya datos de los que sea o no conscientes que son determinantes para la investigación. Es así como la fenomenología logró en este estudio la profundidad en cuanto al impacto que vivieron los docentes al pasar obligatoriamente por el modelo de competencias (Creswell, 2014).

Dentro de la Universidad Autónoma de Zacatecas, el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras fue el de más reciente creación de esta universidad hasta 2018 y con reconocimiento nivel uno de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En el mismo orden de ideas, después del Modelo Académico UAZ Siglo XXI se definió que se trabajaría el modelo por competencias, es por esto que el programa presenta un esquema por créditos satca e incluye el prácticum como parte del mapa curricular.

Los docentes de este programa son en su mayoría jóvenes, que ingresaron después del 2008 a laboral debido a las restricciones de perfil, sobre todo en lo relacionado con certificaciones de idioma, por lo que no tuvieron la experiencia en el cambio del enfoque, ni las implicaciones que esto conlleva. La planta base de 2017 era de 17 docentes y solamente cinco de estos vivieron el cambio del paradigma anterior al de competencias, de los cuales se tuvo la participación de 4.

Tabla 1. Participantes estudio de caso

	<i>Grado</i>	<i>Años de Experiencia</i>	<i>Seudónimo</i>
<i>Participante 1</i>	Maestría	35	Atreus
<i>Participante 2</i>	Maestría	18	Lorde
<i>Participante 3</i>	Licenciatura	10	Vitto
<i>Participante 4</i>	Maestría	8	Clark

Fuente: se muestran las características de los participantes del estudio, elaboradas a partir de la información recuperada.

Es importante recordar que la investigación cualitativa no tiene como objetivo generalizar, sino desentrañar cómo se vivieron ciertos procesos por parte de los sujetos, los

estudios fenomenológicos pueden partir desde pequeñas muestras con el objetivo de profundizar en el tema a tratar (Noon, 2018). En adición es homogénea porque la experiencia que vivieron es afín a todos los participantes de este proceso de indagación.

El método cualitativo da lugar a diferentes tipos de diseño de investigación y por tanto la diversificación de las formas para recabar información es variada. Para este estudio se diseñó una entrevista semi-estructurada que cumple con los objetivos planteados porque permite comprender el impacto que tuvo en los docentes la implementación del enfoque por competencias en educación superior. La entrevista semi-estructurada es “*empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident*” (Yin, 2018, p.18).

En el mismo orden de ideas, Hernández et al. (2014) explica que este tipo de estudios se enfocan en las experiencias individuales subjetivas, para esta investigación se consideró describir la experiencia de los participantes a profundidad en relación con un factor común. La validez del instrumento se llevó a cabo por medio de triangulación de expertos (Perales, 2018).

El análisis de datos cualitativos se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones en caso de hacer entrevistas grabadas por medio de audio. El primer paso fue hacer la transcripción completa de las entrevistas para tener acceso al texto escrito, posteriormente se cargaron los datos completos al programa MAXQDA 2020 para hacer la categorización de acuerdo con los resultados, al ser generada se obtuvo la matriz de relaciones, dando paso a la interpretación de la información recabada por categorías y subcategorías para encontrar patrones, finalmente se hizo una interpretación general del resultado cualitativo.

RESULTADOS

El enfoque por competencias, como se ha mencionado, ha llegado a revolucionar los procesos educativos dentro del aula. El docente como principal actor del mismo, está obligado a conocer las implicaciones subyacentes con el fin de realizar una intervención pertinente en el salón de clase. Los docentes en educación superior llevan a cabo un

procedimiento que va desde la planeación hasta la evaluación del trabajo en clase, lo anterior, modelado por el enfoque por competencias.

1.1. Conocimiento del modelo por competencias en educación.

La adopción del modelo por competencias ha sido un cambio según lo expresan los entrevistados no se ha profundizado en el mismo. El modelo académico institucional no detalla lo necesario, se expresa lo siguiente:

“El modelo académico UAZ Siglo XXI, no las toma o no las describe en profundidad por lo que queda un poco vago, eh, y pues aquí ya también entra la... la perspectiva de cada docente, de qué es para cada quién el modelo de desarrollo por competencias” (Vitto, 2017).

Lo anterior hace posible que haya una conceptualización diferente referente a las competencias en este caso proponiendo lo que son. Otra expresión lo describe como:

“Las competencias no se aprenden se desarrollan porque el aprendizaje es parte de las competencias...qué sabes y demostrar lo que sabes serían dos aspectos de la competencia muy importantes... si revisamos esas competencias para la vida nunca se desarrollan en su totalidad siempre están en un constante reestructurarse en un constante reaprenderse y desarrollarse como tal” (Atreus, 2017).

En esta intervención es evidente que el entrevistado considera al aprendizaje como un factor dentro del espectro por competencias, en adición debe mostrar que sabes hacer cierta actividad, finalmente, no se completa, sino que se extiende a lo largo de la vida. Se refiere también esto:

“Se agrupan en general en lo que son competencias para saber, competencias para saber hacer y la tercera que es saber ser” (Clark, 2017).

Esto es compatible con la idea de que no se trata solamente de saberes, sino que es una habilidad integral. En este mismo sentido se ahonda en las características:

“Ser capaz de hacer las cosas de saber o tener la información, pero sobre todo de no dejar de ser, eh, un ser humano” (Vitto, 2017).

La consideración de saberse humano que se desenvuelve en la sociedad, en adición a conocimientos y manera de ejecutarlos. Finalmente, se hace referencia a lo siguiente:

“Pero el aprender solamente no sirve de nada nos hace solamente poseedor de saber, pero seríamos unos inútiles sociales... entonces un enfoque por competencias permitiría que un sujeto, eh aprendiera a aplicar lo que aprende y sea responsable de lo que hace con lo que aprende” (Atreus, 2017).

En este punto, se hace mención a lo superficial de los conocimientos, la acumulación de los mismos no garantiza que pueda demostrar una competencia, para esto es necesario que el sujeto sea responsable del conocimiento que adquiere, lo pueda poner en práctica y sea responsable del resultado de la acción determinada. Todo lo anterior se circunscribe en la transformación de la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior que le corresponde al docente.

1.2. El docente frente al enfoque por competencias en educación superior.

El cambio de un modelo a otro trae como consecuencia definir cuál es el papel del docente, en por esto que se vuelve imperativo describir lo que mencionan los docentes acerca de sus funciones en los procesos formativos, considerando funciones generales dentro del aula, así como las que tienen que ver específicamente con las materias que imparten. Aunado a lo descrito, es de vital importancia determinar cuáles son los cambios más significativos debido al cambio de paradigma, en un segundo momento definir cuáles han sido las dificultades en esta migración y finalmente determinar cuáles son los retos que se develan como producto de la modificación general del enfoque educativo.

El docente es el actor más importante en los procesos educativos, porque es quien determina los procedimientos para cumplir con las metas propuestas para el desarrollo del estudiante, porque es quien planea, ejecuta y determina el nivel de desempeño de los alumnos. En este sentido todos los participantes coinciden en que ha habido un cambio en el rol:

“Con el modelo anterior lo que se tenía como tarea de un docente era llevar a cabo toda la clase proveer de información hoy en día... cuando se está llevando a cabo la clase, uno es más un moderador de la información... también está la parte en que uno debe de ampliar esa información, en corregir alguna, algún concepto erróneo” (Vitto, 2017).

La descripción hace referencia a diferentes funciones del docente durante la clase, como moderador, dar retroalimentación y corregir errores. En el mismo sentido se describe:

“Bajarnos un poquito del pedestal del docto yo soy el que sabe el idioma, yo lo domino, yo se los voy a enseñar, si no vamos a reconstruir este saber entre todos” (Atreus, 2017).

El docente explica el cambio que hay en la función dentro del aula, es ahora un facilitador para permitir que el estudiante sea participante en la construcción de su desarrollo. El mismo participante refiere lo siguiente:

“Antes era un poco más difícil que los alumnos preguntaran, cuestionaran sus dudas y ahora estamos muy abiertos a eso esa es una parte importante” (Atreus, 2017).

Se reconoce que para que se desarrollen habilidades la clase debe estar abierta a dudas y observaciones de los estudiantes, son parte de la clase, no actores pasivos de la misma, se confirma como sigue:

“El docente cambia su rol y tiene que entrar al círculo de los estudiantes porque también puede ser este una enseñanza centrada en el... en el estudiante, entonces tiene que cambiar totalmente su rol en el estudio el docente, verdad y generar precisamente desde dentro del círculo de los estudiantes es esa simbiosis” (Clark, 2017).

El cambio de rol tiene que ver con la pertenencia que el docente debe tener con los alumnos, la analogía de la simbiosis puede establecer la responsabilidad que tienen los dos como actores en el desarrollo de competencias. En cuanto a las funciones específicas en el salón de clase se hace una descripción de los cambios que ha significado el modelo en su práctica específica, se expone:

“En cuanto a los procesos de... de adquisición de conocimientos intentando llevarlo al modelo más natural de la adquisición de un idioma, ósea no se les atiborra con situaciones gramaticales, sino que ellos las vayan descubriendo vía la práctica” (Atreus, 2017).

Esto significa que el modelo antiguo de la acumulación de conocimiento entra en desuso dentro de la práctica del docente, el participante continúa expresando en torno a esto como sigue:

“Les presentamos una frase la analizan ven lo que saben lo que no saben lo que les falta saber y con base a eso seguimos avanzando o nos estacionamos hasta que quede entendida” (Atreus, 2017).

Dando sentido a la contextualización de la enseñanza, en donde se consideran las habilidades que tienen los alumnos para de ahí desarrollarlas. Los cambios que se llevaron a cabo, se relacionan entre sí, esto se detalla como sigue:

“Se diversificó un poco más y fuimos a los talleres de lectura a los talleres de asesoría más personalizada, talleres generalizados de conversación con más temas con más interacción” (Lorde, 2017).

Explica la necesidad de realizar ajustes dependiendo de las necesidades que presentan los educandos. El entrevistado continúa:

“Se hace más dinámico esto al hacer eh más grupos trabajar sobre las competencias ya definidas entonces las clases tienen que ser más dinámicas para el maestro porque tiene que estar interviniendo en los grupos que se formen con diferentes funciones” (Lorde, 2017).

En donde amplía la diversificación en el aula a consecuencia del modelo, las condiciones para el desarrollo de la clase también exigen el cambio en la actitud del docente, como se explica:

“nos hemos convertido más tolerantes, en cuanto a lo actitudinal, ósea tienes que primero poner el ejemplo si teniendo esos valores, verdad, que tú quieres que tus alumnos adopten de ti” (Clark, 2017).

En este sentido el docente es también un líder en el salón de clase. En adición, otro aspecto a explorar es el investigativo:

“crearles un poco la inquietud por este, por el espíritu de investigación ser curiosos académicamente hablando para que ellos puedan expandir y puedan incrementar su acervo tanto cultural como de conocimiento en general” (Vitto, 2017).

En esta declaración es observable otro cambio en la función del docente, como promotor de la investigación. Finalmente, se explican las formas en que se da el trabajo en colectivo debido al modelo por competencias:

“las reuniones que tenemos como academias, como grupos generales de maestros nos permiten incluso hablar de casos particulares, fulanito tiene muy buena redacción, pero tiene pésima lectura” (Atreus, 2017).

La identificación de problemáticas en los estudiantes, permite apoyarlos en sus trayectorias escolares. Se concluye con lo siguiente:

“Entonces el conjunto de docentes antes podemos este trabajar en el desarrollo de la competencia o de la parte de las competencias que los muchachos puedan tener algún déficit” (Atreus, 2017).

Una de las funciones que debe desarrollar el docente con el nuevo modelo es el trabajo en equipo para atacar, resolver situaciones en beneficio de la mejora del programa y de los aprendizajes significativos de los estudiantes.

Como resultado de lo mencionado, sobrevienen varios cambios en el docente que significan reestructurar la propia concepción de su quehacer dentro del aula, el enfoque trae consigo, además de cambios dificultades y resto. Lo cual expresa de la siguiente forma:

“Cuando entró el modelo por competencias... a todos nos cayó de peso nadie nos explicó... entonces empezamos a reconstruir esto, eso nos puso un poco tensos nos llevó a reconsiderar algunas cosas a conceptualizar la educación de forma diferente” (Atreus, 2017).

La descripción hace referencia a los cambios iniciales de acuerdo con el enfoque. El extracto anterior muestra el proceso de adaptación del enfoque por competencias, se hace por etapas, culminando en la visión de la educación de forma diferente. En cuanto a esto, se refiere:

“Quitarnos el prejuicio sobre que es la educación y cómo se debe llevar a cabo eh esa es una parte primero es tal vez es falta de entendimiento por parte de algunos de nosotros los docentes” (Vitto, 2017).

El extracto considera que hay prejuicios acerca del modelo que se podrían haber generado por la falta de entendimiento del enfoque. Concluye esta idea mencionando:

“Es la resistencia natural del ser humano a ese, al cambio el moverse de su zona de confort o el incluso poner en tela de juicio un modelo académico” (Vitto, 2017).

Lo cual hace referencia a la comodidad de establecerse en lo conocido y es esta percepción la que genera resistencia. En este mismo sentido se explica:

“Es muy difícil, verdad, transitar de un enfoque al que ya estás tú acostumbrado a uno nuevo, como se maneja en cuanto a la zona de confort” (Clark, 2017).

La referencia en cuanto a la zona de comodidad se hace presente nuevamente, el docente lo maneja como costumbre. Para finalizar describe lo siguiente:

“Creo que los docentes que no se actualiza que no se actualizan, o duran mucho tiempo sin actualizarse y no pueden transitar de un enfoque a otro” (Clark, 2017).

Retomando la idea inicial, el problema observado por el docente tiene que ver con la falta de actualización por parte de los docentes en relación con el enfoque por competencias. En el mismo orden de ideas, se describe lo siguiente:

“A los maestros nos está todavía faltando algunos elementos para concretizar esta enseñanza por competencias uhm didácticamente debemos de estar actualizándonos o de estarnos autoformando porque ahora también el modelo por competencias hace que los docentes sean actores de su propio conocimiento” (Atreus, 2017).

En adición a la idea presentada, el docente cree importante la actualización referente a este paradigma y que se extienden los principios a nivel docente. La participante continúa con lo siguiente:

“No tenemos un parámetro estrictamente bien delimitado de lo que es la definición de por competencias entonces la podemos entender cada quien como podamos” (Atreus, 2017).

Recalcando la urgencia de tener parámetros en la definición para tener una perspectiva en común. Los retos en torno al modelo no solamente se enfocan en el entendimiento y en la transformación del docente, sino que se suma a esto la orientación que se hace a los estudiantes, la idea es que además del docente el alumno también desarrolle una

idea clara acerca del modelo y sus implicaciones como agente activo del mismo, lo cual es externado como sigue:

“Se ha confundido la competencia que se desarrolló en los estudiantes no como el ser competente o hábil o apto o capacitado para desarrollar, eh, actividades o para resolver problemas o para llevar a cabo propuestas para mejora de su entorno, sino que se le ha dado el toque de competencia como mero reto o cómo ser mejor que otra persona” (Vitto, 2017).

La aseveración pone de manifiesto la importancia del cambio de mentalidad, la competencia no es en contra de los demás, sino contra el crecimiento personal. En consecuencia, dos de los participantes ponen de manifiesto que el reto está en el trabajo en colectivo, expresado como sigue:

“Tendremos que enfrentar los problemas como colectivo y diseñar estrategias de auto aprendizaje entre nosotros, vamos a hacer un taller un algo donde podamos reconstruir la noción de competencias para la licenciatura en lenguas extranjeras” (Atreus, 2017).


Aquí el reto, además de entender el enfoque por competencia, es entenderlo en términos del programa educativo, por lo que cierra con lo siguiente:

“Qué es el concepto de competencia que necesitamos tener, los docentes y cómo lo vamos a trasladar a los alumnos, después de eso... en planeación y ejecución de los trabajos para que estos jóvenes eh desarrollen esas competencias” (Atreus, 2017).

En este último fragmento se determina que el tener el conocimiento del paradigma es para cumplir con la formación pertinente a la que están obligados los docentes. Por su parte, hay quien lo lleva al plano institucional general, en el entendido que es su obligación proporcionar actualización docente expresando lo siguiente:

“llevar a cabo algún tipo de congreso de como cuando han hecho las reformas universitarias... pero no incluyendo solamente unos cuantos docentes como sucedió la vez anterior” (Vitto, 2017).

Se hace evidente la necesidad de integrar a todos los docentes en las reformas institucionales, en adición comenta que el evento podría incluir el compartir ideas entre docentes, expresado en este extracto:



“hacer algún tipo de foro tal vez, eh en el que podamos compartir nuestras experiencias y nuestras opiniones sobre este tipo de temas” (Vitto, 2017).

Es observable con esto, la necesidad que hay de un plan institucional para la formación docente en relación con el paradigma dominante actual, entre más claro sea, su funcionamiento se dará de mejor forma.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El instrumento cualitativo se centró en recuperar las experiencias de los docentes debido al enfoque por competencias. En este sentido, se obtuvo información acerca de la agrupación de competencias, es decir que implican saber, hacer y ser que forman parte del enfoque por competencias, lo cual es expresado por Tobón (2006a) y Díaz-Barriga (2006), distinguen esta misma estructura para la definición de competencias. En conexión con lo expresado se profundizó en este tipo de saberes al mencionar que se debe tener información, ser capaz de hacer las cosas y finalmente no dejar de ser humano, en este sentido se conforma con lo expresado por Chomsky (2015) y OIT (2002). La competencia no es por tanto un elemento único, ni puede separarse, es un conjunto de elementos que se muestran en la ejecución de una tarea, en el mismo orden de ideas se profundiza en el entendimiento de estos elementos.

En el mismo orden de ideas se encontró que las competencias no se aprenden, más bien se desarrollan, por tanto, el aprendizaje es un elemento de las competencias y que estas no son definitivas, sino que se desarrollan a lo largo de la vida. En este sentido el comentario se relaciona con lo expresado por Jonnaert (2008), en cuanto a que son capacidades complejas que permiten actuar, la realización de tareas es un elemento importante para medir la competencia (Picardo et al., 2005), en adición, los elementos de las competencias deben ponerse en juego para demostrar lo que se ha logrado (Perrenoud, 2018).

En continuación con lo descrito, se profundizó aún más en el concepto de competencia, al hacer mención de que el conocimiento *per se* nos puede hacer inútiles sociales; y que no solamente es desarrollar una tarea, sino ser responsable de lo que se ha hecho. Esto es compatible con lo que menciona Chomsky (2015) las competencias son un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo acertadamente una actividad, tarea o función. En este sentido se observa que el modelo por competencias tiene implicaciones profundas en el comportamiento humano en cuanto al desenvolvimiento en todas las áreas que componen su vida.

A partir del modelo competencias el cambio en las funciones del docente es claro, lo encontrado en la investigación se puede observar desde diferentes perspectivas, lo primero

encontrado es en relación con el enfoque de la clase, el modelo tradicionalista privilegiaba al docente como el centro, es decir, que de él emanaba toda fuente de conocimiento. Por el enfoque por competencias el docente se convierte en un moderador de la información, en este sentido Tobón (2006) hace énfasis en que el docente debe hacer a un lado el conocimiento teórico, que su función ahora es formar un ser humano integral. Siguiendo en el orden de ideas, esta investigación encontró que la reconstrucción del conocimiento se debe realizar de forma grupal, complementado el sentido en cuanto al cambio de función. Es claro que la función del docente ha cambiado debido a las necesidades de formación de los profesionales y para esto, es vital conocer a los estudiantes para lograr el desarrollo necesario en cada uno de ellos.

En este sentido, se encontró, que el profesor deberá ser más consciente de los conocimientos de los alumnos y del desarrollo de competencias, ahora, es importante avanzar conforme a las necesidades de los estudiantes por tanto las clases deben ser dinámicas, porque entre las mismas se deben integrar todas las habilidades y destrezas que deberá desarrollar el discente. Esto se relaciona con lo que expresa Oliver et al. (2015) en cuanto al desarrollo de estrategias para atender las necesidades que cada estudiante tenga y se complementa con las ideas de Perrenoud (2018) de trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. De la misma forma se recuperó la siguiente información relacionada con el alcance que tiene el docente, debe crear la inquietud por la investigación, debe ser capaz de integrarse al círculo de los estudiantes para desde ahí incidir, en este sentido es compatible con lo mencionado por Perrenoud (2018), en cuanto a la influencia que los docentes tienen sobre los estudiantes.

En cuanto al proceso para lograr desarrollar competencias y trabajar según las necesidades de los estudiantes, se encontró la importancia del trabajo colegiado, en el sentido de la toma de decisiones para desarrollar ciertas competencias o bien para apoyar a los alumnos en riesgo, esto se conecta con la idea que expresa Perrenoud (2018) acerca del trabajo en colectivo como apoyo y para enfrentar retos de la práctica docente. Por su parte Wang et al. (2019) expresa que por medio del trabajo en equipo se puede dar la identificación de talento en los alumnos y del trabajo focalizado para resolver problemáticas, es decir si todos participan en el desarrollo de ciertas competencias, tendrá mayor éxito el trabajo en colectivo. En este sentido se identificaron retos y dificultades en la función del docente.

Esta investigación develó las dificultades y retos del modelo por competencias en educación superior, en este sentido al inicio, cuando se implementó el modelo, no hubo suficiente socialización o formación para que los docentes lo entendieran de forma adecuada, en este sentido la reconceptualización de los procesos de enseñanza se dio de manera individual. Lo anterior, se comprueba con diferentes autores que describen las dificultades del modelo, por no ser entendido (Díaz-Barriga, 2006 & Moreno, 2010) y la necesidad de formación en torno a este en los docentes (Ramírez, 2008), lo anterior para evitar una falta de entendimiento del enfoque y poder aplicarlo con mayor claridad.

En este orden de ideas, se encontró que hay razones para no transitar de un modelo a otro, la costumbre hace que se instalen en la zona de confort y de esta forma que no entren en procesos de actualización, lo anterior sucede en gran medida porque no hay parámetros definidos del trabajo por competencias. Esto se vincula con los descritos por Díaz-Barriga (2014) y Moreno (2010) en cuanto a que la implementación del modelo fue de forma precipitada porque existían carencias en su conceptualización, en adición existe fragilidad en la formación continua de los docentes y la necesidad formativa para los docentes (Vrieling et al., 2018 & Crossetti). Esto se encontró en lo expresado por los docentes, en cuanto a la necesidad formativa desde diferentes aspectos, en la definición específica del modelo por competencias, la realización de foro para así construir el concepto del modelo por competencias desde las necesidades que se tengan.

A modo de cierre, es claro que el modelo por competencias exige la planeación y desarrollo de actividades por parte del equipo docente, la necesidad de hacerlo tiene que ver con los componentes de las competencias, estos al estar entrelazados demandan que los procesos formativos se lleven a cabo de manera integral. Para lograr el éxito de los procesos formativos, el equipo docente debe trabajar en rutas académicas, que son delineadas por la naturaleza de las materias, en estas se deberán plasmar competencias generales que se deben desarrollar de manera horizontal y vertical, es decir que, aunque el programa se desarrolla por créditos debe haber una correspondencia de los procesos formativa en todas direcciones. En adición a esto los procesos formativos requieren un monitoreo constante por parte de todos los docentes por lo que el trabajo en equipo por parte del profesorado erige como la única opción para compensar las deficiencias encontradas en los docentes para la aplicación

del enfoque por competencias, esto por la necesidad de monitoreo constante de los estudiantes en lo relativo a su desarrollo.

En el mismo orden de ideas existe la necesidad de que haya claridad en el modelo institucional en relación con el paradigma por competencias y sus componentes, debido a que se presentan dificultades para entender exactamente cómo evaluar, planear y en la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que fue expresado por los docentes. Consecuentemente, existe la necesidad instructiva en relación con el enfoque por competencias, de las implicaciones y sus componentes, algunos de los docentes entienden el cambio, como de formato, cuando la teoría dicta la profundidad de los elementos a considerar para que los procesos formativos se den de mejor forma. En este punto los docentes expresaron, desde su experiencia, que algunos profesores no aplican el modelo por no entenderlo y que revisarlo depende de ellos, por lo que en algunos casos los docentes han preferido mantenerse en su zona de confort.

Finalmente, en adición al trabajo en colectivo para dar seguimiento puntual al desarrollo del proceso es evidente que es necesario un programa de formación continua para dar a conocer los diferentes aspectos del modelo por competencias. Esto con el fin de que el docente pueda determinar las opciones que tienen para la planeación, desarrollo y evaluación de los programas de estudio en beneficio del desarrollo del estudiante. Sólo por medio del desarrollo de competencias docentes se logrará que haya una aplicación adecuada del modelo. En conclusión, el resultado que más interesa es la formación integral de un profesional que tiene conocimientos, es capaz de realizar tareas solicitadas y posee responsabilidad ético-moral de lo que ejecuta.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Beneitone, P., Proyecto Tuning América Latina., Rijksuniversiteit te Groningen. & Universidad de Deusto. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Chomsky, N. (2015). *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 11) [Aspectos Teóricos de la Sintaxis]. MIT press
Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* [Diseño de investigación: Enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto]. California: Sage publications.

Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70614-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70614-2)

Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, México, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36. <https://bit.ly/3mFcpLT>

García, M., & Morant, R. (2005). *Declaración de Bolonia: El Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ACTA.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw-Hill Education.

Jiménez, R. (2008). *Modelo académico del Plan siglo XXI de la Universidad Autónoma de Zacatecas*. México: UAZ.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-32. <https://bit.ly/3kA2VPd>

Leigh, J. (Ed.). (2018). *Conversations on embodiment across higher education: Teaching, practice and research* [Conversaciones de modelo a través de la educación superior: enseñanza, práctica e investigación]. Routledge.

Lévy-Leboyer, C. (2003) *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Moreno Olivos, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154), 77-90. <https://bit.ly/3BoJCPC>

Noon, E. (2018). Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research [Análisis interpretativo fenomenológico: Metodología apropiada para la investigación educativa]. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice* Vol, 6(1) Pp. 75-83. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304>

OIT/Cinterfor (2002) Competencias laborales, consultado en <https://bit.ly/3BsRxM5>

Oliver, M., Urbina, S., & Forteza, D. (2015). Análisis del perfil competencial del profesorado europeo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 19, núm. 2, p. 281-301. <https://bit.ly/3zsHUfH>

Perales, R. (2018). Diseño y construcción de un instrumento de evaluación de la competencia matemática: aplicabilidad práctica de un juicio de expertos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(99), 347-372. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601263>

Perrenoud, P. (2018). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Picardo, O., Escobar, J., & Balmore, R. (2005). *Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

Ramírez, L. y Medina, M. (2008). Educación basada en Competencias y el Proyecto Tunning en Europa y Latinoamérica su impacto en México, en revista *Ide@s CONCYTEG*, año 3, núm 39. <https://bit.ly/3sWL5JU>

Salinas, J., de Benito, B., & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (79), 145-163. <https://bit.ly/3zvO3Yk>

Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior: Políticas hacia la calidad*. Bogotá: ECOE.

Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Mérida, Yucatán, México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO

Vrieling, E., Stijnen, S., & Bastiaens, T. (2018). Successful learning: balancing self-regulation with instructional planning [Aprendizaje exitoso: balance entre autoregulación con la planeación de la enseñanza]. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 685-700. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414784>

Wang, L., Li, H., Du, W., Meng, F., Xie, G., & Zhao, F. (2019). Construction and Practice of an Excellent Grass-Roots Level Teaching Units in Colleges and Universities [Construcción y práctica de unidades didácticas base en educación superior]. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*, (esem). DOI: 10.12783/dtssehs/esem2019/29760. <https://bit.ly/2WvC9iE>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* [Investigación y aplicaciones del estudio de caso: Diseño y métodos], 6. Sage Ed.