

*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: II. Número: 1 Artículo no.2 Período: Junio-Septiembre, 2014.

TÍTULO: La formación por competencias profesionales en las universidades: Decisiones teórico-metodológicas y retos en la implementación de un modelo.

AUTORA: Dra. María Margarita Alonso Alonso.

RESUMEN: En las últimas décadas el modelo de la Educación basada en Competencias ha sido predominante en las políticas educativas de diversos países. Sin embargo, la aplicación del enfoque en los diferentes niveles educativos no siempre se ha sustentado en una base investigativa que respalde los diferentes elementos de su conceptualización e implementación. Diversos autores e instituciones han asumido la compleja tarea de fundamentar el modelo a partir de determinadas fuentes teóricas, que permitan el enriquecimiento conceptual de la propuesta a partir de concepciones tanto propiamente pedagógicas como desde otras disciplinas, con vista a su completamiento e integración. El presente trabajo se propone el análisis del conjunto de decisiones teóricas e institucionales, y los retos que implica la construcción e implementación del modelo de competencias profesionales en las instituciones de Educación Superior.

PALABRAS CLAVES: Competencias Profesionales, Formación por Competencias.

TITLE: The formation of professional competencies in universities: Theoretical-methodological decisions and challenges in the implementations of a model.

AUTHOR: Dra. María Margarita Alonso Alonso.

ABSTRACT: In recent decades, the Competency-Based Learning Model has been predominant in the educational policies of different countries. However, the approach has been implemented in different educational levels without a research basis to support the different elements of its conceptualization and implementation. Several authors and institutions have assumed the complex task of basing the model on certain theoretical sources that allow the conceptual enrichment of the proposal from both, pedagogical conceptions and other educational disciplines, aiming at its completion and integration. This paper analyzes a set of theoretical and institutional decisions, as well as the challenges involving the construction and implementation of the Model of Professional Competence in Higher Education institutions.

KEY WORDS: Professional Competence, Competency-Based Learning.

INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas el Modelo de la Educación basada en Competencias ha sido predominante en las políticas educativas de diversos países. Si bien en Europa surgió en el marco del Proyecto Tunning y como resultado de procesos investigativos; su conceptualización en algunos países Latinoamericanos se ha realizado con demasiada prisa, sin un análisis integral de sus fundamentos teóricos (Díaz Barriga, 2006) y sin una base

investigativa que sustente los diferentes elementos de su conceptualización e implementación.

Diversos autores e instituciones han asumido la compleja tarea de fundamentar el modelo a partir de determinadas fuentes teóricas, que permitan el enriquecimiento conceptual de la propuesta a partir de concepciones tanto propiamente pedagógicas como desde otras disciplinas, con vistas a su completamiento e integración. El presente trabajo se propone el análisis del conjunto de decisiones teóricas e institucionales que implica la construcción e implementación del Modelo de Competencias Profesionales en las instituciones de Educación Superior.

A pesar de sus casi dos décadas de implementación, se mantiene vigente la idea de Díaz Barriga (2005) de que para que los planteamientos del Enfoque por Competencias no sólo se queden en el plano del discurso, sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales.

Como hemos señalado en un trabajo anterior (Alonso, 2013, p.13), desde nuestro punto de vista, las problemáticas asociadas a la comprensión e implementación del Enfoque de Competencias han estado relacionadas, entre otros, con los siguientes aspectos:

- ✚ La extrapolación acrítica del enfoque Europeo a América Latina.
- ✚ La insuficiente reflexión en torno a las bases epistemológicas y teóricas del mismo, tanto desde las Ciencias Sociales en general, como desde las Ciencias de la Educación y la Pedagogía en particular.
- ✚ La aplicación homogénea a los diferentes niveles educativos, sin considerar las particularidades de cada uno de ellos.

- ✚ La escasa investigación empírica y trabajo metodológico que permita su implementación.
- ✚ La perspectiva omnicomprendensiva con que se ha asumido, como si el modelo pudiera explicar la complejidad del proceso educativo en sus múltiples dimensiones.
- ✚ El escaso énfasis en los diferentes enfoques epistemológicos desde el que es posible sustentar la formación basada en competencias.
- ✚ La confusión entre las categorías del Enfoque de Competencias y las de otros modelos pedagógicos como el Constructivismo, percibiéndose la necesidad de reemplazar constructos anteriores (como el del aprendizaje significativo) por el de competencias y no de que este último implica otras dimensiones del proceso de formación.

La construcción teórica del Enfoque de la Educación Basada en Competencias cuenta con una amplia producción, pues si analizamos la genealogía del constructo competencias, en su configuración se aprecia la influencia del campo de la lingüística y del mundo del trabajo, por lo que su utilización en el ámbito educativo ha debido pasar un proceso de reelaboración.

Es así que la conformación teórica del modelo es un proceso complejo, dada la diversidad conceptual que se dispone. Sobre el trabajo por competencias en la educación existen diversas orientaciones, entre las que se destacan el Enfoque Conductual, el Funcionalista, el Constructivista, el Complejo (Ruiz, 2010) y el de la Socioformación (Tobón, 2013).

En Latinoamérica se cuenta con la propuesta de la Socioformación desarrollada por el Dr. Sergio Tobón (*op. cit.*) en Colombia, la Perspectiva Psicológica de Viviana González

Maura (2006) en Cuba, y el Enfoque Pedagógico de Magalys Ruiz Iglesias (2010) en México, por solo mencionar algunos.

De esta forma, la elaboración de enfoques específicos para la Educación Superior es un proceso de toma de decisiones teóricas, en función de los contextos socioculturales concretos donde se implementa la acción pedagógica.

Este es el caso de la Formación por Competencias Profesionales, propio del nivel de la Educación Superior, que en México se ha implementado en diferentes instituciones, como son los casos de la Universidad de Guadalajara con el Modelo de Competencias Profesionales Integradas (Farfán y López, 2013), la Universidad Autónoma del Estado de México con el Modelo Institucional de Innovación Curricular (Díaz y Osorio, 2011) y el Subsistema de Universidades Politécnicas con el Modelo de la Formación Profesional basada en Competencias (SEP, 2005), por solo mencionar algunos.

DESARROLLO.

Como se ha señalado, la construcción e implementación del Modelo de Competencias Profesionales implica un proceso analítico e investigativo que sustente la toma de decisiones políticas, institucionales y didácticas, que supone a nuestro juicio:

- a) Un análisis de las diferentes conceptualizaciones y enfoques teóricos del Modelo de la Educación basada en Competencias.
- b) La construcción de una propuesta de aplicación desde la formación, primero a nivel de la institución educativa, a partir del contexto sociocultural y económico, y el modelo educativo, lo que se expresa en el Modelo Educativo Integral y en el Plan de Estudios.
- c) Mecanismos de concreción del modelo a nivel de aula.

A continuación nos referiremos a los diversos niveles o dimensiones de configuración del modelo.

En cuanto al nivel conceptual, se requiere un examen de las diferentes conceptualizaciones y enfoques. En primer lugar, es preciso el análisis de la genealogía del propio concepto de competencias, de las diversas definiciones y la elección de una definición que constituya el punto de partida para el trabajo ulterior. Dentro de las definiciones del término se destacan las siguientes:

- ✚ Para Perrenoud (2002), competencia es la capacidad de operar de manera eficaz en un tipo específico de situación, apoyándose en conocimientos, pero sin reducirse a ellos.
- ✚ Guzmán y Marín (2011), la conciben como una configuración de recursos cognitivos que involucra saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento, entre otras, que una persona moviliza para resolver situaciones-problemas complejos.
- ✚ Una de las definiciones más utilizadas es la de Tobón (2007), quien aborda a las competencias como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas” (p.17).

En síntesis, como señala Díaz Barriga (2006), aunque no es fácil admitir una conceptualización del término competencias, es posible aceptar que la misma implica la combinación de tres elementos fundamentales: una información, el desarrollo de una habilidad y, la capacidad para ponerlos en acción o movilizarlos en una situación inédita. Toda competencia requiere del dominio de una información o conocimiento específico, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema (situación real inédita), donde la competencia se puede generar.



Concepto socioformativo de las competencias

Fuente: Tobón (2013)

A partir de este consenso en la acepción del término competencias, se transita a la problemática de la conceptualización de las Competencias Profesionales, así como otras problemáticas del enfoque, tales como: la variedad de clasificaciones de las mismas y el problema de su formación.

Existen también numerosas definiciones de las competencias profesionales, pero las más integradoras son, a nuestro juicio, las de González Maura (2006), Farfán y López (2013) y Peimbert y García (2009). Para la investigadora cubana, la competencia profesional es una “configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente” (González Maura, 2006, p.179).

Por su parte, Peimbert y García (2009) las definen como “conjuntos de dominios expresados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores para realizar determinados tipos de tareas o actividades con un alto nivel de calidad, capacidad de transferir los conocimientos y habilidades a situaciones nuevas dentro de un área científica y profesional específica, y más allá de ésta a profesiones u ocupaciones afines, que permiten la adaptación de los profesionales a circunstancias cambiantes”¹. (p.2)

Por último, para Farfán y López (2013), la competencia profesional es “un proceso complejo, tanto cognitivo como sociocultural e histórico, que permite al sujeto individual y social, construir y poner en acción un conjunto de saberes teóricos, prácticos y valorales en interacción con contextos sociales complejos, tanto de la vida cotidiana como profesional”. (p. 55)

Como se ha señalado, otra problemática a enfrentar es la diversidad de clasificaciones o tipologías existentes de las competencias, y en específico de las profesionales, lo que se expresa en el siguiente Cuadro Resumen de diferentes autores.

¹ Estos investigadores las denominan **Competencias Académicas Integradas**, pero hacen referencia a las competencias profesionales.

| Autor. | Clasificación de las Competencias Profesionales. |
|--|--|
| Díaz Barriga, 2006. | Competencias Genéricas. Competencias Disciplinarias o Transversales. |
| Proyecto Tunning. | Competencias Genéricas. Competencias Específicas. |
| Echeverría, 1996. | Competencia técnica (saber). Competencia metodológica (saber hacer). Competencia participativa (saber estar). Competencia personal (saber ser). |
| Tobón, 2006. | Competencias Genéricas. Competencias Específicas. |
| Álvarez et al., 2004; Ruiz et al., 2005, citados por Charria et. al, 2011. | Genéricas o Transversales. Específicas o Técnicas. |
| Prieto, 1997, citado por Charria et. al, 2011. | Competencias observables y medibles (índole objetiva). Competencias percibidas y atribuidas (índole subjetiva). Competencias contrastables y certificables (índole institucional). |

Diferentes clasificaciones de las Competencias Profesionales.

Ello implica la necesidad de un análisis de las diferentes perspectivas, con vistas a su aplicación concreta en el modelo de cada institución particular².

En el nivel institucional, se requieren nuevamente decisiones para la implementación de la formación basada en competencias. González Maura (2006) sugiere un conjunto de exigencias para la formación y desarrollo de la competencia profesional en la Universidad, a saber:

² Los modelos educativos son, de acuerdo con Flores y Osorio (2011), “visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Se podría decir que los modelos educativos son los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de un programa de estudios, o bien los componentes de una de sus partes” (p.30).

- ✚ La atención diferenciada en el proceso de educación de la competencia profesional en los centros de formación profesional y en los centros laborales.
- ✚ La necesidad de que los estudiantes y profesionales asuman un papel de sujeto de su formación y desarrollo profesional.
- ✚ La concepción participativa y dialógica del proceso enseñanza-aprendizaje.
- ✚ La concepción formativa de la evaluación del aprendizaje.

Según esta autora, el enfoque profesional del proceso enseñanza-aprendizaje implica:

- a) Una concepción en función de la profesión. Todas las actividades académicas, investigativas y laborales han de diseñarse teniendo en cuenta su contribución a la formación profesional.
- b) La consideración de la Orientación Profesional como eje transversal del currículo.
- c) La unidad de la teoría y la práctica en el diseño de las actividades académicas, investigativas y laborales que realiza el estudiante universitario, en tanto le permitirá la aplicación de conocimientos a la solución de problemas de la práctica profesional.
- d) Propiciar una posición activa y comprometida del estudiante en la construcción de sus conocimientos, intereses, valores, habilidades profesionales, y por supuesto, en la formación de una actuación profesional ética y responsable.
- e) Diseñar situaciones de aprendizaje en el proceso de formación profesional que estimulen la autodeterminación del estudiante en el desarrollo de tareas de contenido profesional.
- f) El reconocimiento del profesor universitario como un elemento rector dentro del sistema de influencias educativas que propician el desarrollo profesional del estudiante universitario, en tanto es el responsable de diseñar y conducir las actividades

académicas, investigativas y laborales que constituyen situaciones de aprendizaje potenciadoras de la competencia profesional del estudiante.

g) La integración de los componentes académico, investigativo y laboral en el proceso de acercamiento progresivo del estudiante al objeto de la profesión, para ello es necesario el trabajo metodológico de los profesores del año o semestre dirigido a diseñar las asignaturas, la práctica laboral e investigativa y las actividades extracurriculares que se realicen, dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del estudiante (González Maura, op.cit.).

Por su parte Tobón (2013) y Ruiz Iglesias (2010) plantean los siguientes requisitos para la implementación de la formación por competencias:

- ✚ Sensibilización, saberes previos, y visualización de metas.
- ✚ Desempeño ante problemas en diversos contextos.
- ✚ Transferencia (capacidad de transferir la solución de problemas a otros problemas).
- ✚ Desarrollo y movilización de saberes.
- ✚ Aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- ✚ Ambiente positivo y favorable para la formación.
- ✚ Trabajo colaborativo.
- ✚ Metacognición.
- ✚ Planeación Didáctica.
- ✚ Evaluación.

También, en el nivel institucional, se encuentra la necesidad de desarrollar un enfoque curricular pertinente con el modelo de competencias. En este sentido es ineludible un trabajo investigativo que permita definir las competencias profesionales de los egresados de

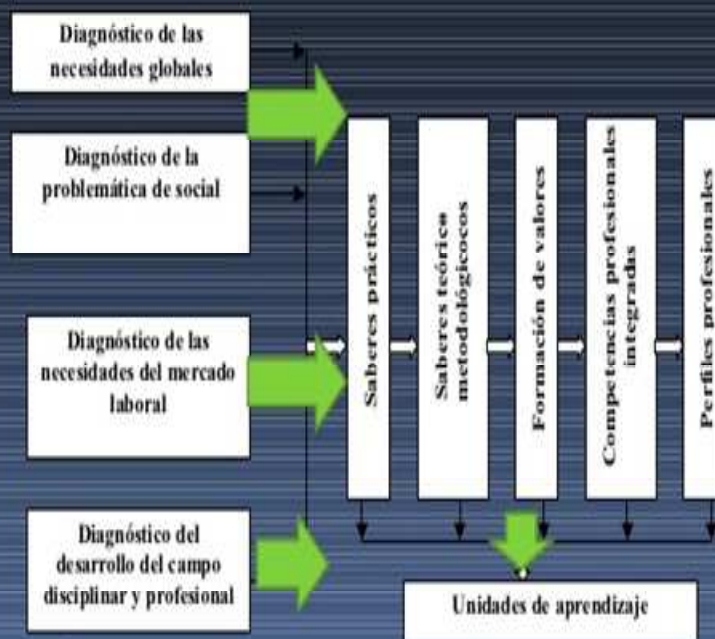
una determinada carrera. Posteriormente, estas competencias deben seguir un proceso de desagregación (Díaz Barriga, 2006).

El Plan de Estudios en este modelo puede definirse como el conjunto de competencias organizadas en el perfil profesional, agrupadas en unidades de aprendizaje y en el mapa curricular, que están estructurados de forma tal que conduzcan a los estudiantes a obtener un nivel universitario de dominio de una profesión, y que organicen eficientemente las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan en las instituciones educativas y que permiten la evaluación de todo el proceso (Crocker, s.f.).

La elaboración e implementación de un Plan de Estudios por Competencias es un proceso complejo, pues si solo se enuncian las competencias profesionales a alcanzar en el profesional, su elevado grado de generalidad impide orientar la formulación del plan (Díaz Barriga, 2006). Intentar resolver esta dificultad, incluyendo algunos indicadores de desempeño para cada competencia declarada, nos remite nuevamente al modelo por objetivos y finalmente, a la elaboración de programas de asignaturas por temas o contenidos, cuando es esto lo que intenta superar el Enfoque por Competencias.

Un esquema del proceso seguido para la elaboración del Modelo de Competencias Profesionales Integradas, de la Universidad de Guadalajara, es el siguiente:

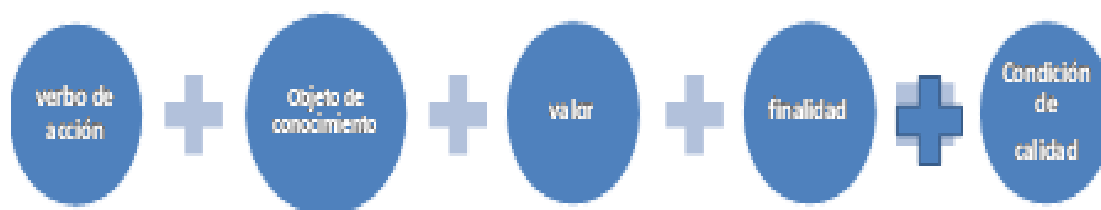
Metodología para construir las competencias profesionales integradas, los perfiles y las unidades de aprendizaje de los planes de estudio



Fuente: Crocker Sagastume René, s.f. Universidad de Guadalajara.

En este proceso, un elemento central es la operacionalización de las competencias en los programas de estudio de las diferentes asignaturas, pues si estas no se logran formular de manera operativa, se continúa manteniendo la docencia centrada en temas y contenidos.

Los diferentes tipos de competencias a formar deben redactarse a partir de su identificación para un profesional específico, y de la conceptualización de la que se parte sobre la propia estructura de la competencia. Tobón (2006) sugiere los siguientes elementos para su elaboración:



Elementos para la enunciación de competencias según Tobón, 2006.

Por último, en un tercer nivel de concreción, se encuentra tal vez lo más complejo: la formación de competencias en el aula. Para ello los estudiosos del modelo en Latinoamérica (Tobón 2006, 2007, 2013; Ruiz, 2010) han realizado aportes considerables en cuanto a las transformaciones que exige la formación por competencias en el ámbito de la Planeación Didáctica y la Evaluación, cuyo desarrollo detallado excede los límites del presente trabajo.

No obstante, el tránsito de la planeación tradicional a la planeación por competencias supone algunos desplazamientos relevantes (Ruiz, 2010):

- ✚ De contenidos al problema de la realidad que se requiere resolver.
- ✚ Atender la relación entre competencias genéricas y específicas.
- ✚ Cambio de eje en la planeación didáctica: enseñar, aprender, evaluar.
- ✚ Articulación entre todos los componentes.

- ✚ La Competencia específica, la tarea integradora, y los criterios de evaluación como puntos de partida de la Planeación Didáctica³.

Sergio Tobón (2013) coincide en la necesidad de un cambio sustancial en las estrategias didácticas para la formación de competencias, destacando la pertinencia de las siguientes:

- ✚ La realización de proyectos: Planeación, ejecución y socialización del producto alcanzado.
- ✚ La Didáctica basada en problemas. ABP: Analizar el contexto, identificar el problema, establecer alternativas, seleccionar la mejor alternativa, y poner a prueba.
- ✚ El estudio de caso: Presentación del problema, documentación del caso, presentación del caso, logros y aspectos a mejorar en el abordaje del problema, y conclusiones.
- ✚ El Aprendizaje in-situ: Seleccionar entorno, prepararse para el entorno, tener adaptación al entorno, y realizar las actividades exigidas en el entorno acorde con unas competencias.
- ✚ El Aprendizaje utilizando las TIC: Identificar problema y competencias, determinar las TIC requeridas, analizar recursos disponibles y gestionar otros necesarios, y realizar las actividades establecidas.
- ✚ El aprender sirviendo: Determinar qué producto o servicio se ajusta al aprendizaje de una competencia.
- ✚ La simulación: Identificar las actividades a simular, llevar a cabo la simulación, y evaluar.
- ✚ El investigar con tutoría: Problema, tutoría, proyecto y resultados.

³ Al respecto Ruiz Iglesias, s.f., desarrolla el modelo de la Escuadra Invertida, que alterna los pasos tradicionales del proceso evaluativo, comenzando por la Competencia específica, para posteriormente proponer una tarea integradora y plantear los criterios de evaluación, como pasos previos a la determinación de contenidos y de la secuencia didáctica.

- ✚ El Aprendizaje Cooperativo: Identificar meta, definir roles, realizar actividades, y buscar la complementariedad.

- ✚ El Aprendizaje con Mapas: Identificar problema, analizar contenidos, y realizar el mapa.

Por último, la evaluación es otro aspecto del proceso docente-educativo que sufre desplazamientos esenciales en el Modelo de la Formación por Competencias. Son muchas las diferencias en la evaluación de un Enfoque Tradicional a uno por Competencias, pero solo señalaremos el hecho de que en este último los criterios a evaluar presiden el proceso de enseñanza, como plantea el enfoque de John Biggs (2006): el alineamiento constructivo que debe existir entre los objetivos del sistema de evaluación y las actividades formativas de enseñanza y aprendizaje. La evaluación es un punto de partida para conducir y dirigir a los alumnos hacia el logro de los resultados de aprendizaje.

Otro cambio sustancial lo constituye el énfasis en la evaluación formativa, en la que la evaluación en sí misma constituye un proceso de aprendizaje continuo y sistemático. De igual forma la evaluación de competencias requiere de logros o niveles de desempeño, que son denominados evidencias (aportación que debe hacer el alumno en función de un criterio, y que Ruiz Iglesias, s.f., clasifica de la siguiente forma:



Pirámide de Miller, adaptada por Ruiz Iglesias, Magalys (s/f).

Sin embargo, falta mucho por investigar para evaluar la forma en que los docentes de diferentes subsistemas educativos se están apropiando del Enfoque de la Formación por Competencias.

En tal sentido, la investigación realizada por Espinoza (2013) bajo nuestra asesoría, con docentes de la Educación Básica, revela que:

“(…) como innovación en sí misma, la apropiación de la reforma es un proceso complejo y contradictorio, cuya configuración se expresa en un entramado de significados y prácticas que construyen los docentes a partir de sus experiencias, circunstancias, y referentes individuales y grupales en un escenario sociocultural e históricamente situado (p.161)”.

CONCLUSIONES.

Como se ha planteado, la elaboración e implementación del Enfoque de Competencias Profesionales en las Universidades, es un proceso complejo y aún en construcción, que

supone un conjunto de decisiones teórico-metodológicas y prácticas de acuerdo al contexto institucional en que se aplica.

Son numerosos los retos que tiene ante sí este enfoque, entre los que podemos señalar los siguientes:

✚ Si bien el lenguaje de las competencias invade los planes y programas de estudio, a menudo a nivel de programas de asignaturas específicos no se logra la implementación del modelo de acuerdo a la desagregación de las competencias y se sigue enseñando por objetivos y contenidos.

✚ La transversalidad es un reto relevante, y para ello son necesarios mecanismos de implementación basados en el trabajo colegiado, que aún no se utilizan suficientemente en las instituciones de Educación Superior.

✚ La formación y la práctica docente se encuentran en el centro de la apropiación del modelo. Las incipientes investigaciones que evalúan el desempeño docente en el marco de este enfoque revelan que en la práctica docente predominante, los profesores no diseñan, ni operan dispositivos pedagógicos sustentados en las concepciones y teorías explícitas e implícitas en el enfoque de una docencia por competencias; por lo que aún prevalece una práctica convencional hegemónica, si bien aparecen prácticas docentes emergentes y congruentes con el modelo por competencias (Guzmán y Marín, 2011).

Perrenoud (2002) ha enfatizado en los significativos cambios que implica la labor de enseñar en el marco del Enfoque por Competencias, la necesaria reconsideración del “oficio” de enseñar, que exige la condición de que los docentes se perciban como organizadores de situaciones didácticas y actividades que tengan sentido para los alumnos, que los involucre, generando al mismo tiempo aprendizajes fundamentales.

✚ Por otra parte, el enfoque interpela a estudiantes activos, con habilidades metacognitivas y pensamiento crítico, capaces de autorregulación y mejoramiento continuo en torno al logro de determinadas metas, teniendo como base la reflexión en torno a lo que se piensa, se siente, y se hace (Tobón, 2013).

El Modelo de la Educación basada en Competencias Profesionales en la Educación Superior tiene ante sí un amplio camino de reflexión, investigación, y acción en aras de lograr sus principales propósitos: alcanzar un saber más dinámico, polivalente y aplicado, y superar el enfoque trasmisivo y memorístico que tantas consecuencias disfuncionales ha comportado al proceso enseñanza-aprendizaje, y a la práctica profesional en nuestras sociedades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alonso Alonso, M. M. (2013): Presentación. En: Alonso Alonso, M. M. y Ruiz M.N. (2013). *Educación por Competencias: Crítica y Perspectivas*. México: FronterAbierta, 2013.
2. Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
3. Charria Ortiz, V. H. et. al. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. *Las competencias del psicólogo en Colombia. Psicología desde el Caribe*, 28, pp. 133-165, Universidad del Norte, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>
4. Crocker Sagastume, R. (s/f). *Bases Teóricas de los Modelos Educativos por Competencias*. Universidad de Guadalajara. Recuperado de: http://es.slideshare.net/PROESANC_MX/bases-teoricas-competencias-profesionales-integradas.

5. De la Garza Vizcaya, E. L. (2003). Las universidades politécnicas. Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior* (32) 126, pp. 75- 81. Recuperado de:

<http://publicaciones.anuies.mx/revista/126/2/5/es/las-universidades-politecnicas-un-nuevo-modelo-en-el-sistema-de>

6. De la Torre Gamboa, M. (2008). Reseña de "La Formación en competencias. Tres procesos metodológicos esenciales" de Magalys Ruiz. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (2), 183-191. Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/802/80212387010.pdf>

7. Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, tercera época, (XXVIII) 111, 7-36.

8. Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, (II) 5, 3-24. Recuperado de:

<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>

9. Díaz Flores, M. y Osorio García, E. (2011). Nuevo modelo educativo ¿mismos docentes? *Tiempo de Educar*, (12) 23, 29-46. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121090003>

10. Echeverría Samanes, B. (coord.) (1996): *Orientación Profesional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

11. Espinoza Vallejo, M. L. (2013). *Las representaciones sociales del docente de preescolar sobre el modelo educativo por competencias de la Reforma Integral de la Educación Básica*. Tesis Doctoral, no publicada. Instituto Internacional de Toluca. Toluca, México.
12. Farfán, P. y López, A. (2013). Competencias Profesionales Integradas. Enfoque, elementos y propuesta de un modelo para la educación superior. En: Alonso Alonso, M. M. y Ruiz Uribe M.N. (2013). *Educación por Competencias: Crítica y Perspectivas*. México: FronterAbierta.
13. González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* 35, 151-164. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie35a08.htm>
14. González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación* (8), 175-187. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1>
15. Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf
16. Ochoa del Río, J.A.: Aproximación al enfoque por competencia desde la perspectiva epistemológica, *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, diciembre 2009. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/06/jaor.htm>

17. Peimbert, C. y García, A. (2009). Modelo de Competencias para la formación en investigación educativa en la Maestría en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de México. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. 21 al 25 de septiembre de 2009.

Recuperado de:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/carteles/1268-E.pdf>

18. Peiró, J. M. (2000). Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos. Ponencia presentada en la Conferencia internacional sobre educación, formación y nuevas tecnologías Online Educa Madrid. En: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm

19. Perrenaud, P. (2000). Construir competencias. Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini. Texto original de la entrevista "El Arte de Construir Competencias " original en portugués en Nova Escola (Brasil), Septiembre 2000, pp.19-31.

Recuperado de:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

20. Ruiz Iglesias, M. (2010). *Enseñar en términos de competencias*. México: Trillas.

21. Ruiz Iglesias, M. (2010). *El concepto de competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas*. México: Trillas.

22. Ruiz Iglesias, M. (s/f). La Evaluación basada en Competencias. Recuperado de:

http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf

23. Ruiz Iglesias, M. (s/f). Las competencias a nivel de aula en la reforma de la EMS:
Recuperado de: <http://es.slideshare.net/ozuani/dra-magalys-ruiz-iglesias>
24. Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación basada en Competencias.
Recuperado de: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
25. Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular.
Acción Pedagógica, 16, pp. 14-28. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf>
26. Tobón, S. (2013). El Enfoque Socioformativo de las competencias: Aplicando el pensamiento complejo en el aula. En: Alonso, M. M. y Ruiz Uribe, M. N. (Coords.): *Educación por Competencias. Crítica y Perspectivas*. México: FronterAbierta.
27. SEP (2005). Coordinación de Universidades Politécnicas. Modelo Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas. Recuperado de:
http://www.upvictoria.edu.mx/upv/docs/nuestra_universidad/modelo_educativo_unipols.pdf

DATOS DE LA AUTORA.

María Margarita Alonso Alonso. Doctora en Ciencias de la Comunicación y Licenciada en Psicología por la Universidad de la Habana, Cuba. Actualmente Vicerrectora del Instituto Universitario Internacional de Toluca, Toluca, Estado de México. México.

Correo electrónico: maguy43@yahoo.com

RECIBIDO: 20 de julio del 2014.

APROBADO: 13 de agosto del 2014.